جامعة باتنة. 1
كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

عنوان المذكرة:

أثر برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (L.M.D) تخصص: إرشاد نفسي وتطبيقاته

إعداد الطالب : أحـــمد بلـــعيد
إشراف : د. عبد الســلام طـــيبة

لـــجنة المـــــناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
1	راجية بن علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
2	عبد السلام طيبة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقررا
3	عبد الفتاح أبي مولود	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
4	وسيلة بن عامر	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مناقشا
5	عبد الحكيم بوصلب	أستاذ محاضر (أ)	جامعة سطيف 2	مناقشا
6	خضرة حواس	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة 1	مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

إهـــداء

أهدي عملي هذا المتواضع إلى:

روح والدي الطاهرة – رحمه الله –

إلى العائلة الكريمة وخاصة الوالدة حفظها الله

إلى زوجتي المخلصة والصبورة وأولادي زينة الدنيا : وائل – أنس – عبد الرحمان – محمد

إلى كل العائلات: بلعيد – عطية – بن محجوب – سويسي – مريقي – بن قسمية –

بن سعيدان

إلى كل أصدقائي وزملائي وأحبابي

أخوكم أحمد

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين، سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أسأل الله العلي القدير أن يعلمنا ما ينفعنا، وأن ينفعنا بما علمنا، وأن يهدينا إلى صراطه المستقيم، أما بعد . . .

فإذا كان الوفاء يقتضي أن يرد الفضل لأهله، فإنني أتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان بالفضل الجزيل إلى الدكتور: **د . عبد السلام طيبة** الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل، ولم يتوان عن تقديم التوجيهات والتوضيح حتى اكتمل هذا العمل، وقد كان مثالا لأخلاق العامل في حسن التعامل ورحابة الصدر والتفهم لطالبه، جعل الله ذلك في ميزان حسناته .

كما أتقدم بجزيل شكري وامتناني إلى أساتذتي **أعضاء لجنة التكوين** بتخصص دكتوراه إرشاد نفسي وتطبيقاته جامعة **باتنة1** لما قدموه من عون، ولمواقفهم الطيبة التي كان لها خير الأثر في نفس الباحث وأخص بالذكر رئيسة المشروع الأستاذة: **أ . د راجية بن علي** .

لا يفوتني أن أشكر أخي الأستاذ: **أ . د عبد الفتاح أبي مولود** من جامعة ورقلة على تقديمه يد العون والمساعدة على انجاز هذه الدراسة وتقديم النصح والتوجيه اللازم .

كما لا يفوتني أن أشكر **الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة** على قبول قراءة ومناقشة هذه الأطروحة وتكفلهم بعناء السفر من أجل المناقشة .

كما أقدم شكري **لمخبر بنك الاختبارات النفسية والمدرسية والمهنية** على ما قدموه من أجل تكويننا ومساعدتنا على انجاز هذه الدراسة والتوجيهات المقدمة وأخص بالذكر مديرة المخبر **أ .د نادية بعيبن** و**أ .د يوسفي حدة**.

كما أشكر كل **طاقم ثانوية الصادق طالبي** من المدير إلى آخر عنصر على حسن الاستقبال والمعاملة والتسهيلات المقدمة التي لمسناها من أجل القيام بهذه الدراسة وأخص بالذكر الناظر وأساتذة السنة أولى ثانوي وتلاميذ عينة الدراسة على المساعدة المقدمة والمتابعة بتطبيق البرنامج المقدم في الدراسة على أكمل وجه.

وأقدم شكري إلى كل الأساتذة وزملائي وأصدقائي الذين ساعدوني على انجاز هذه الدراسة من جامعة باتنة1 وجامعة الأغواط.

الطالب الباحث

أحمد بلعيد

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تأثير برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، يتكون البرنامج من (15) جلسة، تم تطبيقه في الفترة الممتدة من 2019/01/06 إلى 2019/02/12 على عينة مكونة من (28) تلميذ موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (13) تلميذ ومجموعة ضابطة تضم (15) تلميذ، اختيرت بطريقة قصدية من مجتمع أصلي مكون من (71) تلميذ منخفضي التحصيل الذين يقل معدلهم التحصيلي عن (10).

تم الاعتماد على المنهج الشبه تجريبي ذو تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع قياس قبلي وبعدي وذلك باستخدام مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، حيث يتكون المقياس من (52) عبارة تحتوي على (11) إستراتيجية موزعة على ثلاثة أنواع:

1- أربع **استراتيجيات معرفية:** تضم (التنظيم والتحويل، التسميع والتذكر، الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها، الخرائط المعرفية).

2- أربع **استراتيجيات ما وراء معرفية:** تضم (التخطيط ووضع الهدف، التقويم الذاتي، مكافأة الذات، المراقبة الذاتية).

3- ثلاث **استراتيجيات إدارة المصدر**: تضم (البحث عن المعلومات، إدارة البيئة والوقت، البحث عن العون الاجتماعي).

هذه الاستراتيجيات اختيرت وأعدت وفق نموذج **زيمرمان (Zimmerman)**، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (244) تلميذ وتلميذة، وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS) الإصدار **(19)** باستخدام الأساليب الاحصائية **(ولكوكسن، مان–وتنى)** للكشف عن الفروق بين المجموعات ومعادلة حجم الأثر لحساب أثر البرنامج الإرشادي المطبق، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على متوسط درجات القياس القبلي.
2. يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على متوسط درجات المجموعة الضابطة.
3. يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي على متوسط درجات القياس القبلي.
4. يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي على متوسط درجات المجموعة الضابطة.
5. البرنامج الإرشادي المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يؤثر إيجابا في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل.

Résumé :

La présente étude a pour objectif de démontrer l'impact d'un programme de guidance basé sur les stratégies de l'autorégulation de l'apprentissage sur l'amélioration des résultats scolaires des élèves à faible rendement, de première année secondaire.

Pour ce là, nous avons adopté la méthode expérimentale. Nous avons conçu une échelle qui mesure les stratégies de l'autorégulation de l'apprentissage, fondé sur le modèle de **Zimmerman**. L'échelle regroupe **52** items, mesurant **11** stratégies, répartis sur 3 axes principaux :

1- **Quatre stratégies cognitives :** (régulation et transfert, faire entendre et mémorisation, la conservation des registres, les cartes cognitives).
2- **Quatre stratégies métacognitives :** contiennent (la planification et établissement d'objectifs, auto évaluation, auto récompense, auto contrôle).
3- **Trois stratégies de gestion de source :** qui contient (la recherche de l'information, la gestion de l'environnement et du temps, la recherche de soutien sociale).

Les qualités psychométriques de cette échelle ont été vérifiées sur un échantillon de **244** élèves.

Nous avons aussi, élaboré un programme de guidance de **15** séances, basé sur les stratégies de l'autorégulation de l'apprentissage.

Les outils ont été appliqué sur un échantillon intentionnel de **28** élèves, qui ont des résultats scolaires faible (moins de **10** de moyenne), répartis en deux groupes : témoin (**15** élèves) et expérimental (**13** élèves). Le programme est appliqué du **06/01/2019** au **12/02/ 2019.**

Après avoir traité statistiquement les données par le biais de (SPSS), version **19**, en utilisant des méthodes statistiques (**wilcoxon**) et (**Mann-Whitney**) pour dévoiler la comparaison entre les groupes, L'étude a révélé les résultats suivants :

- - La moyenne des scores de l'échelle des stratégies de l'autorégulation de l'apprentissage du groupe expérimental est plus élevée qu'avant l'application du programme de guidance.

- La moyenne des scores de l'échelle des stratégies de l'autorégulation de l'apprentissage du groupe expérimental est plus élevée que la moyenne du groupe témoin.
- Les moyennes scolaires des élèves du groupe expérimental sont plus élevées que leurs moyennes avant l'application du programme de guidance.
- Les moyennes scolaires des élèves du groupe expérimental sont plus élevées que les moyennes du groupe témoin.
- Le programme de guidance basé sur les stratégies de l'autorégulation de l'apprentissage est efficace dans l'amélioration des résultats scolaires des élèves à faible rendement scolaire.

Summary:

The purpose of this study is to demonstrate the impact of a guidance program based on self-regulation learning strategies on improving the academic performance of low-performing first-year secondary students. For that, we have adopted the experimental method. We have designed a scale that measures strategies for self-regulation of learning, based on Zimmerman's model. The scale groups 52 items, measuring 11 strategies, spread over 3 main axes:

1- **Four cognitive strategies**: contain (regulation and transfer, to make hear and memorize, the conservation of the registers, the cognitive maps).

2- **Four metacognitive strategies**: contain (planning and goal setting, self-assessment, self-reward, self-control).

3- **Three source management strategies**: which contains (information retrieval, environment and time management, social support research).

The psychometric qualities of this scale were verified on a sample of **244** students. We also developed a **15**-session guidance program based on the self-regulation strategies of learning. The tools were applied on an intentional sample of **28** students, who have low academic scores (less than **10** average), divided into two groups: witness (**15 students**) and experimental (**13 students**). The program is applied from **06/01/2019** to **12/02/2019**. After statistically processing the data through (**SPSS**) version **19**, using statistical methods (**Wilcoxon**) and (**Mann-Whitney**) to unveil the comparison between the groups, the study revealed the following results:

1- The average scores of the scale of strategies of self-regulation of the learning of the experimental group is higher than before the application of the program of guidance.

2- The average scores of the self-regulation strategy scale of the learning group learning are higher than the average of the control group.

3- The school averages of the students in the experimental group are higher than their averages before the application of the guidance program.

4- School averages of students in the experimental group are higher than the averages of the control group.

5- The guidance program based on self-regulation learning strategies is effective in improving the academic performance of low-achieving students.

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	أ
	شكر وعرفان.....	ب
	ملخص عربي.....	ث
	ملخص فرنسي.....	ح
	ملخص انجليزي.....	د
	فهرس المحتويات.....	ر
	فهرس الجداول.....	ص
	فهرس الأشكال.....	ط
	المقدمة.....	01
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-	الاشكالية.....	06
2-	الفرضيات.....	10
3-	أهداف الدراسة.....	10
4-	أهمية الدراسة.....	11
5-	الدراسات السابقة.....	13
5-1	دراسات تناولت علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الدراسي...	13
5-2	تعقيب على دراسات المحور الأول.....	23
5-3	دراسات تناولت البرامج الإرشادية في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم	25
5-4	تعقيب على دراسات المحور الثاني.....	38
5-5	تعقيب عام على الدراسات السابقة.....	40
6-	مفاهيم الدراسة	42

7- حدود الدراسة 45

الفصل الثاني: التنظيم الذاتي للتعلم

تمهيد 47

1- تعريف التنظيم الذاتي للتعلم (SRL) 48

2- النظريات التي يعتمد عليها التنظيم الذاتي للتعلم..... 49

2-1 النظرية السلوكية 50

2-2 نظرية معالجة المعلومات..... 51

2-3 النظرية الاجتماعية المعرفية..... 51

2-4 النظرية البنائية..... 52

3- أبعاد التنظيم الذاتي..... 54

4- خصائص التنظيم الذاتي للتعلم..... 54

5- محددات التنظيم الذاتي للتعلم..... 55

6- أهمية التنظيم الذاتي للتعلم..... 57

7- مراحل التنظيم الذاتي للتعلم ومجالاته..... 58

خلاصة الفصل..... 62

الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد..... 64

1- تعريف استراتيجيات التعلم..... 65

2- أهمية تعليم الاستراتيجية وأهدافه..... 65

3- تعريف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم..... 66

4- أنواع استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم..... 67

5- الافتراضات العامة لنماذج التعليم المنظم ذاتيا..... 82

6- النماذج المفسرة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا..... 83

6-1 النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا لـ **زيمرمان Zimmerman** 83

2-6 النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي لـ **بنتريش Pintrich** **90**

3-6 نموذج ثلاثي الطبقات لـ بوكارتس **Boekaerts**..... **93**

4-6 نموذج المراحل الأربعة للتعلم المنظم ذاتيا لـ **وين Winne**..... **95**

7- أسس تدريس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم..... **99**

8- الأساليب الإرشادية لتعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم..... **100**

خلاصة الفصل..... **104**

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

تمهيد..... **106**

1- تعريف التحصيل الدراسي..... **107**

2- تعريف منخفضي التحصيل الدراسي..... **108**

3- أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي..... **108**

4- العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي..... **112**

5- خصائص التلاميذ المنظمون ذاتيا..... **113**

6- التنظيم الذاتي للتعلم في مرحلة التعليم الثانوي..... **114**

7- عمليات التنظيم الذاتي للتعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي..... **115**

8- دور التلاميذ في ضوء التعلم المنظم ذاتيا..... **115**

9- دور الأستاذ في ضوء التعلم المنظم ذاتيا..... **117**

10 -التحديات التي تواجه تفعيل التعلم المنظم ذاتيا في المؤسسات التربوية..... **119**

خلاصة الفصل..... **120**

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... **122**

1- منهج الدراسة..... **123**

2- الدراسة الاستطلاعية **124**

1-2 الدراسة الاستطلاعية الأولى **124**

2-2 الدراسة الاستطلاعية الثانية **126**
3- مجتمع وعينة الدراسة..... **127**
3-1 مجتمع الدراسة **127**
3-2 عينة الدراسة..... **127**
4- أدوات الدراسة..... **129**
4-1 مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم..... **129**
4-2 البرنامج الارشادي..... **148**
5- الأساليب الإحصائية..... **160**
خلاصة الفصل..... **162**

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة..... **164**
1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى..... **164**
1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية..... **166**
1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة..... **169**
1-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة..... **171**
2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة..... **173**
2-1 تفسير ومناقشة الفرضية الأولى..... **173**
2-2 تفسير ومناقشة الفرضية الثانية..... **176**
2-3 تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة..... **178**
2-4 تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة..... **180**
3- الاستنتاج العام..... **184**
الخاتمة..... **187**
التوصيات والاقتراحات..... **188**
المراجع..... **191**

الملاحق..... I
الملحقI: مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم III
الملحقII: البرنامج الارشادي XXIII
الملحقIII: نتائج الدراسة XLV
الملحقIV: نتائج برنامج SPSS LII

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم	54
02	يوضح مراحل التنظيم الذاتي للتعلم ومجالاته وفق نموذج	60
03	يوضح استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتعريفها **لزيمرمان ومارتنز–بونز**	68
04	عمليات التنظيم الذاتي للتعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي	115
05	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى حسب المستوى والجنس	125
06	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية حسب الجذع المشترك والجنس	126
07	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب العمر والجنس	126
08	يوضح خصائص العينة الأساسية	128
09	الفروق بين المجموعتين في العمر الزمني	128
10	الفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي	128
11	الفروق بين المجموعتين في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم	128
12	يوضح نتائج اختبار بارتليت "Bartlett" ومؤشر (كيزر – ماير – أولكين) KMO	136
13	يوضح العوامل المستخرجة مع الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر لكل عامل.	137
14	يوضح مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل بعد التدوير	138
15	يوضح تسمية العوامل والعبارات المكونة له	140
16	يوضح تسمية العامل الأول (استراتيجية التخطيط ووضع الهدف) والعبارات المكونة	140
17	يوضح تسمية العامل الثاني (إستراتيجية إدارة البيئة والوقت) والعبارات المكونة له	141
18	يوضح تسمية العامل الثالث (إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها) والعبارات	141
19	يوضح تسمية العامل الرابع (استراتيجية الخرائط المعرفية) والعبارات المكونة له	141
20	يوضح تسمية العامل الخامس (استراتيجية المراقبة الذاتية) والعبارات المكونة له	142

21	يوضح تسمية العامل السادس (استراتيجية التنظيم والتحويل) والعبارات المكونة له	142
22	يوضح تسمية العامل السابع (استراتيجية مكافأة الذات) والعبارات المكونة له	142
23	يوضح تسمية العامل الثامن (استراتيجية التقويم الذاتي) والعبارات المكونة له	143
24	يوضح تسمية العامل التاسع (استراتيجية التسميع والتذكر) والعبارات المكونة له	143
25	يوضح تسمية العامل العاشر (استراتيجية مساعدة الأخرين) والعبارات المكونة له	143
26	يوضح تسمية العامل الحادي عشر (استراتيجية البحث عن المعلومات) والعبارات المكونة له	143
27	يوضح معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.	144
28	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية	145
29	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية للاستراتيجيات الما وراء معرفية	145
30	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية لاستراتيجيات إدارة المصدر	146
31	يوضح معامل الارتباط بين مجموع درجات الأسئلة الفردية ومجموع درجات الأسئلة الزوجية مع التصحيح	147
32	يوضح نتائج تطبيق طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل	147
33	يوضح التوزيع الزمني للجلسات	156
34	يوضح جلسات البرنامج الإرشادي وأهدافها	157
35	يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمجموعة التجريبية	164
36	يوضح حجم التأثير البرنامج على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجوعة التجريبية	166
37	يوضح نتائج اختبار مان–ويتني لدلالة الفروق في القياس البعدي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين مجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	167
38	يوضح حجم تأثير البرنامج على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة	169
39	يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للتحصيل	169

	الدراسي للمجموعة التجريبية	
40	يوضح حجم تأثير البرنامج على التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية.	**170**
41	يوضح نتائج اختبار مان–ويتني لدلالة الفروق في القياس البعدي للتحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	**171**
42	يوضح حجم تأثير البرنامج على التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	**172**

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح التفاعلات التبادلية الثلاثية في التعلم المنظم ذاتيا	**52**
02	يوضح مراحل التنظيم الذاتي للتعلم ومجالاته وفق نموذج Pintrich	**59**
03	نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لـ باندورا "Bandura".	**85**
04	الأطوار التبادلية للتعلم المنظم ذاتيا وعملياتها الفرعية	**87**
05	العمليات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا	**89**
06	النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا Boekaerts	**93**
07	نموذج وين للتعلم المنظم ذاتيا Winne	**96**
08	يوضح مخطط بنائي معرفي لنموذج (Copes)	**98**
09	يوضح التصميم التجريبي للدراسة	**123**

مقدمة:

نظرا للتطورات السريعة والمتتالية في شتى ميادين المعرفة والأعداد الهائلة للتلاميذ والانفجار العلمي والتطور التكنولوجي الحديث، كان لزامًا على الأخصائيين والباحثين في المجال التربوي والتعليمي ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية والطرق التعليمية حتى تلائم هذا الوضع والعمل على تغيير فلسفة وأهداف التعليم والخروج من بوتقة التعليم التقليدي الذي يتطلب الحفظ والاستظهار والمتمركز حول المعلم والكتاب المدرسي.

ولقد شهد مجال علم النفس التربوي تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ونتيجة لذلك أصبح التعّلم المنظّم ذاتياً في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث، وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية، ويعد التحصيل الدراسي من أهم المتغيرات التي ركّزت عليها دراسات التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث يتوجه الانتباه في الدراسات الحديثة إلى فَهمٍ أعمق للكفايات والاستراتيجيات ذات الصلة والتي تنعكس آثارها الإيجابية على التحصيل الدراسي.

ويشكِّل التعلُّم المنظم ذاتياً منحى جديداً ومهماً في دراسة التحصيل الدراسي، حيث كان ينظر إليه في السابق من خلال علاقته بالقدرة أو نوعية التدريس أو البيئة الأسرية، بينما يركِّز اهتمام نظرية التعلم المنظم ذاتياً على كيف يمكن للتلميذ وبشكل شخصي أنْ يثير وينتبه ويقوم بممارسات تعلمه في سياقات تعليمية خاصة، وتبعا لوجهة النظر هذه إنه حتى التلاميذ ذوو القدرات العالية غالبا لا ينجزون على النحو أمثل بسبب فشلهم في استخدام أو التحكم في عمليات التعلم المعرفي والوجداني والحركي. **(Zimmerman, 1986)**

ويعود الفضل إلى **باندورا (Bandura,2002)** في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن التلاميذ يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

وميز **سينج** (singh,N.D) بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم، وبين التعلم المنظم ذاتيا، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين التلاميذ ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة ، أما التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية التلميذ وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه التلميذ أنماطا متنوعة من التفكير ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية ، كما يستخدم أسلوب حل المشكلات، ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، ويسوده نمط ما وراء المعرفة في التعليم.

وفي السنوات الأخيرة حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلم المنظم ذاتياً، والعمل على توضيح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والأداء الأكاديمي، وكان من بين تلك النظريات النظرية السلوكية، ونظرية التعّلم المعرفي الاجتماعي، والنظرية الثقافية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات، وبالرغم من اختلاف توجهات تلك النظريات في تفسيرها للتنظيم الذاتي للتعلم، وللمكونات الأساسية التي تشكل هذا المفهوم إلا أنها تشترك فيما بينها في صياغة الافتراضات الأساسية للنماذج المختلفة للتعّلم المنظّم ذاتياً التي كانت نتاجاً للجهود البحثية ضمن تلك النظريات، حيث تؤكِّد على أنَّ التعّلم المنظّم ذاتياً نشاطٌ معرفي ودافعي وسلوكي للتلاميذ، والتلميذ الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي .

كما ينظر أصحاب هذه النظريات إلى التلميذ على أنه مشارك فعال ونشط في عملية تعلمه من نواح ثلاث: الدافعية، والسلوكية، وما وراء المعرفة، من ناحية الدافعية يدرك المتعلم المنظم ذاتيا نفسه على أنه كفء ونشط ذاتيا ومستقل بذاته، ومن الناحية السلوكية فإن المتعلم المنظم ذاتيا يختار وينشئ ويخلق بيئات اجتماعية وفيزيقية تيسر عملية التعلم،

ومن ناحية ما وراء المعرفة فإن التلميذ المنظم ذاتيا هو الشخص الذي يخطط ويتعلم بنفسه ويراقب ويقيم ذاته في المراحل المختلفة أثناء عمليات التعلم. (**Zimmerman, 1986, 1990)**

وتكمن أهمية التنظيم الذاتي في تكوين تلاميذ يظهرون مزيدا من الوعي بالمسؤولية ومراقبة أدائهم ذاتيا وجعل التعلم ذو معنى، ومواجهة المشكلات التي تعوقهم عن تحقيق أهدافهم بتحدي، كما يؤثر في الدافعية والمثابرة والاستقلالية والانضباط الذاتي والثقة في النفس ويحسن من استخدامهم لاستراتيجيات مختلفة لتحقيق الأهداف التي وضعوها لأنفسهم.

وتوصلت عدد من البحوث إلى أن التلاميذ المتفوقين تحصيليا قادرون على التنظيم الذاتي لعملية التعلم أكثر من التلاميذ منخفضي التحصيل (**Zimmerman& Pons,1988) (العسيري، 2002)**، كما أوضحت عدد من الدراسات الارتباط الإيجابي بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي مثل دراسة **مالبس وآخرون** (Malpass et al., 1996) ودراسة **مارتنز – بونز** (Martines –Pons, 2002) ، وقد بين عدد من العلماء و الباحثون أهمية استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في جميع المراحل الدراسية، كما أكدوا أن هذه الاستراتيجيات يمكن شرحها، وتعلمها، والتحكم فيها، وأن استخدام الاستراتيجيات يمكن أن يختلف من شخص إلى آخر، كما أن جدوى إستراتيجية ما يختلف من عملية إلى أخرى (Perry & VandeKamp,2000 ; Niemeyk & Savenye, 2001 ; Eilam & Aharon, 2003 ; Siegle et al.,N.D.).

كما أن هناك دراسات وجدت ارتباطا بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي، مثل دراسة بنترش ودي جروت (Pintrich & De Groot, 1990) ودراسة بارك (Park, 1992) ودراسة مرزوق (1993)، وفرير (1995)، وحسن (1999)، ودراسة مونيتا (Monetti, 2001)، وهيستي (Heastie, 2001)، والعسيري (2002)، وبيمبنيوتي (Bembenutty, 2005)، والحسيني (2006).

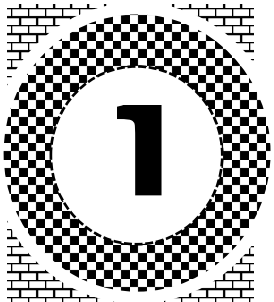
كما أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ليست سمة موروثة، وإنما هي مهارات يمكن اكتسابها وتنميتها من خلال الخبرة والتدريب والتأمل الذاتي والتحكم السلوكي، كما أنها أكثر مناسبة لطلاب الجامعة ومراحل التعليم الثانوي، نظراً لأن هؤلاء الطلبة والتلاميذ لديهم قدرة أكبر على التحكم في عملية تعليمهم، وفيها يعتمد تقدم التلميذ وتعلمه على المجهود الذاتي له ونشاطاته في تطوير معارفه ومهاراته. **(Pintrich, 1995, pp. 5-7)**

وهنا أصبحت هناك حاجة ملحة لإجراء دراسة تدريبية تعليمية عن طريق برنامج يقدم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من أجل تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ونظرا لافتقار البيئة المحلية لهذا النوع من الدراسات ما دفع بالباحث لإجراء هذه الدراسة.

ولمعالجة هذا الموضوع تم تناوله في شقيه النظري والميداني كما يلي:

الجانب النظري ويحتوي على أربعة فصول وهي كالتالي: الإطار العام للدراسة والفصل الثاني حول التنظيم الذاتي للتعلم، أما الثالث فكان حول استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والرابع حول التحصيل الدراسي.

أما الجانب الميداني فيتكون من فصلين، الفصل الخامس يتعلق بالإجراءات المنهجية، حيث سنتطرق إلى المنهج المستخدم، ووصف مجتمع الدراسة وكيفية اختيار العينة، كما نتناول جميع الأدوات وتقنيات الدراسة وأيضا أساليب المعالجة الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في الدراسة، أما الفصل السادس يتم فيه عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وتنتهي الدراسة باستنتاج عام وخاتمة مع وضع أهم التوصيات والاقتراحات التي تخص الدراسة.



الإطـار العـام الدراســـة

1- إشكـــالية الـــدراســـة.

2- فرضيـــات الـــدراســـة.

3- أهـــداف الدراســـة.

4- أهـــمية الدراســـة.

5- الدراســـات الســـابقة.

6- مـــفاهيم الـــدراســـة.

7- حـــدود الدراســـة.

1- الإشكالية:

تعتبر تنمية التحصيل الدراسي من الأهداف التربوية الهامة في حياة التلميذ، فهو معيار تقدمه في دراسته وانتقاله من مرحلة لأخرى وتتعدى أهمية ذلك إلى الحياة العامة له، حيث يستخدم حصيلته ومعارفه في مواجهة المشكلات التي تواجهه في الحياة والتفكير في حلها.

إن مشكلة انخفاض التحصيل من أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ وإنجازاته وتقديره لذاته، وبالتالي يجب مواجهتها على كافة الأصعدة التربوية والنفسية والاجتماعية، ويأتي دور المدرسة والأسرة في مقدمة المؤسسات التي تساعد التلميذ منخفض التحصيل على التغلب على تلك المشكلة.

وقد ذكرت الأبحاث أن التلميذ ذا التنظيم الذاتي يتمتع بصفات أهمها أنه يتميز بمستوى عال من الدافعية وأنه يؤدي المهام المطلوبة بطريقة جيدة، وأنه يستطيع أن يخطط لتحقيق أهدافاً واقعية لإنجاز المهام، وأنه ذاتي التوجيه لتقييم فعاليته، كما أنه يستطيع اختيار الإستراتيجية وتعديلها واستخدامها عند الضرورة بمرونة، وتعد استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من النماذج الحديثة التي تسمح للتلاميذ بتحمل مسؤولية اكتساب خبراتهم التعليمية وتعزيز وتطوير تنظيم ذواتهم، وتجعلهم قادرين على حل مشكلاتهم وتقييم أنشطتهم من أجل تحقيق الأهداف الدراسية بنجاح، وتؤكد الأبحاث على أهمية التنظيم الذاتي لتوظيف مهارات التعلم، حيث تتطلب من التلميذ أن يكتسب مهارات إرشادية تتصل بالوقت وبالكيفية التي يقوم بها كحل المشكلة المرتبطة بمفهوم معين، ويكون لتحمل المسؤولية دورا كبيرا في نجاح التلاميذ في أداء المهام المطلوبة.

فيتميز التلاميذ المنظمين ذاتيا أن لديهم طرق كثيرة ينظمون بها دافعيتهم، كما يضعون أهداف مناسبة لقدراتهم وظروفهم المحيطة بهم، مع قابلية تلك الظروف للتعديل إذا

طرأ أي تغير في البيئة المحيطة، وعلى الجانب الآخر فإن التلاميذ الأقل في تنظيم الذات يتبنون أهدافا غير واقعية أكبر من قدراتهم أو يضعون أهداف ذات سقف منخفض جدا.

إن الطريقة التي يفضلها التلميذ في التعّلم قد تؤثِّر على عدد من النشاطات المتعلقة بتعلمه، بدءًا بالطرق التي يستقبل بها المعلومات الواردة وكيفية تجهيزه لها، وكيفية تحقيق الأهداف، والدافعية، والانغماس في الأنشطة التربوية، والفعالية الذاتية، التقدير الذاتي، وكل هذه النشاطات تعبر عن جزء من استراتيجيات التنظيم ذاتي.

وفي العديد من الدراسات **(Zemmerman & Martinez-Pons, 1990؛ Pintrich & De Groot, 1990؛ فرير**، 1995؛ **علي**، 2003؛ **السواح، 2007؛ رزق، 2009؛ الجراح، 2010)** أن للتنظيم الذاتي للتعلم أثر بالغ على التحصيل الدراسي، فمن هذه الدراسات من درست العلاقة ومنها من درست التنبؤ باختلاف العينات وهذا ما يثبت أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي، حيث تساعد التلميذ على الاستقلال والشعور بالثقة في ذاته والقدرة على السيطرة على مجريات أموره، وبالتالي يزداد التحصيل الدراسي.

إن التلاميذ مرتفعي التحصيل يستخدمون ويطبقون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مما يسهم لديهم القدرة على التحكم في تعلمهم كما يخططون أو يتوقعون على عكس التلاميذ منخفضي التحصيل، وهذا ما بينته بعض الدراسات منها دراسة **(علي**، 2003؛ **البطاشي، 2004؛ السواح، 2007؛ المصري، 2009؛ الجراح، 2010؛ الحضيري، 2013)** حيث أثبتت وجود فروق بين التلاميذ مرتفعو ومنخفضو التحصيل في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح مرتفعو التحصيل.

ولقد اختلفت الدراسات السابقة من حيث المستويات الدراسية للعينة، فتناولت جميع المستويات من المستوى الابتدائي إلى المستوى الجامعي حتى فئات صعوبات التعلم حظيت

ببعض الدراسات، التي ساهمت استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لها، وتتناول هذه الدراسة عينة من سنة أولى ثانوي، يعاني فيها التلاميذ من عدة ظروف تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التحصيل الدراسي، حيث هي مرحلة تأتي بعد الانتقال من مرحلة المتوسط أي تغير البيئة الصفية من زملاء وأساتذة وطاقم تربوي، وتغير في المنهاج من حيث الصعوبة، والتركيز على التلميذ بالدرجة الأولى في تعلمه، لذا وجب الاعتماد على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتطوير أدائه وقدراته العقلية لتحسين التحصيل الدراسي.

كما أثبتت البحوث الحديثة أن التنظيم الذاتي للتعلم عملية يمكن شرحها وتعلمها من خلال بناء برامج لتنمية هذه الاستراتيجيات لدى التلاميذ والتدريب عليها، ومن هذه الدراسات **(دافين، 1998؛ أبو العلا، 2000؛ جلجل، 2007؛ الحسينان، 2010؛ السواط، 2013؛ الجندي وآخرون، 2014؛ خليفة، 2016)**، لذلك اعتبر **مونتي ,Monetti) (2001** أن على المدرسة شرح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للتلاميذ للحصول على نتائج فعالة، وتؤكد معظم الأبحاث أهمية التدريب على استخدامها، لتجعل التلميذ عاملا نشطا وحيويا في العملية التعليمية.

وعلى الرغم من أهمية تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتحسين التحصيل الدراسي بأنفسهم، بل وتدريبهم على إبراز تفكيرهم إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود صعوبات يواجهها تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء تعلمهم، حيث يتم التركيز أثناء تقويمهم على كم المعلومات التي يمتلكونها ومدى حفظهم بدلا من الاهتمام بتشجيعهم على الدراسة والتفكير والفهم والتنظيم الذاتي واستخلاص المفاهيم، كما أنه يتم الاعتماد بالكتاب المدرسي فقط بدلا من الاهتمام بالتطبيقات الحياتية، وكذلك إهمال الجوانب ما وراء معرفية والدافعية والسلوكية والبيئية للتلاميذ.

كما أن هناك العديد من الدراسات التي قدمت برامج تدريبية على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم استخدمت جميع هذه الاستراتيجيات كدراسة **(نمر، 2009؛ الزغبي، 2009؛ الجندي، 2013)** واكتفت الدراسات الأخرى بتناول بعض الاستراتيجيات فقط وهذا يعود إلى طبيعة المتغير الثاني، واعتقادا منا بأهمية بناء برامج تعتمد على جميع استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتحسين التحصيل الدراسي نابع من ندرة هذه البرامج وخاصة على المستوى المحلي، كان لزاما منا تحديد أولويات ومضامين والخطط اللازمة لهذه البرامج وفق دراسة تتناول أثر برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي وعليه تبلورت مشكلة البحث الحالي في التساؤل التالي:

- هل هناك تأثير للبرنامج الإرشادي المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل؟

ويمكن تحقيق الغرض من هذه الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل يوجد اختلاف في متوسط درجات إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي؟
2- هل يوجد اختلاف في متوسط درجات إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للقياس البعدي؟
3- هل يوجد اختلاف في متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي؟
4- هل يوجد اختلاف في متوسط درجات التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للقياس البعدي؟

2- الفرضيات:

2-1- الفرضية العامة:

- للبرنامج الإرشادي المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تأثير إيجابي في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل.

2-2- الفرضيات الجزئية:

1- يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على متوسط درجات القياس القبلي.

2- يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على متوسط درجات المجموعة الضابطة.

3- يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي على متوسط درجات القياس القبلي.

4- يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي على متوسط درجات المجموعة الضابطة.

3- أهداف الدراسة:

1. يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:
2. تأثير البرنامج المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل.
3. الاختلاف في متوسط درجات استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.
4. الاختلاف في متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

5. الاختلاف في متوسط درجات التحصيل الدراسي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج.

4- أهمية الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى وضع برنامج إرشادي مبني على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحقق من فاعليته في تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل، وقد انبثقت أهميتها من خلال ما أكدته نتائج العديد من الدراسات حول تأثير إستراتيجيات التنظيم الذاتي على التحصيل الدراسي وحاجة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض إلى تطوير إستراتيجياتهم ومن هنا يرى الباحث أن أهمية الدراسة تكمن فيما يلي:

4-1- الأهمية النظرية:

- ❖ - هناك العديد من الدراسات التي تناولت برامج في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومتغيرات جزئية من التحصيل الدراسي كمادة أو الكتابة أو القراءة، في فئات عمرية مختلفة حيث أوضحت تأثير هذه البرامج على التحصيل الدراسي بصفة عامة والمتغيرات الجزئية بصفة خاصة، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه إلى المعرفة أو بما يستفاد بها من تطبيقات تربوية على المستوى المحلي.
- ❖ - إلقاء الضوء على أهمية استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التحصيل الدراسي في سياقات متنوعة، حيث تساعد هذه الاستراتيجيات التلاميذ على توجيههم إلى أهداف التعلم والاتقان، كما يمكن تعليم هذه الاستراتيجيات في أي مرحلة من العمر عن طريق هذه البرامج.
- ❖ - استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يحسن أدائهم ويرفع من مستوى التحصيل الدراسي.

- ❖ – توجيه القائمين على العملية التعليمية وخاصة الأساتذة لضرورة تعليم وتقديم الاستراتيجيات ودمجها عند إلقاء الدروس، ومعرفتهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومدى تأثيرها على التحصيل.

- ❖ – أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها الدراسة وهي تلاميذ السنة أولى ثانوي، وهي مرحلة قبل شهادة البكالوريا بسنتين وتعتبر مدة كافية لكي يتعلمو استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ويستغلونها ويمارسونها بشكل اعتيادي، ويتأقلموا مع المرحلة الجديدة خاصة ملاحظة تدني التحصيل بعد انتقالهم من مرحلة المتوسط.

4-2- الأهمية التطبيقية:

1) – توفير برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتحسين التحصيل الدراسي والتحقق من فعاليته، خاصة للقائمين على العملية التعليمية من مفتشين ومعلمين وأولياء، لتدريب وتعليم التلاميذ على تطبيق هذه الاستراتيجيات لما لها من أثر في التحصيل الدراسي وتحقيق الأهداف، مما ينعكس إيجابيا على إكسابهم مهارات تساعدهم على حل المشكلات التي تعوق طريق حياتهم.
2) – توفير مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم خاص بالبيئة الجزائرية، مما يساعد على التعرف والكشف على الاستراتيجيات التي يمتلكها التلاميذ.

5- الدراسات السابقة:

5-1- دراسات تناولت علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الدراسي:

1- دراسة زمرمان ومارتنز بونز (Zemmerman & Martinez-Pons, 1990):

هدفت هذه الدراسة لتحديد الفروق الفردية لدى تلاميذ الصف الخامس والثامن والحادي عشر في التنظيم الذاتي للتعلم ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء دليل للمقابلة الشخصية في التنظيم الذاتي للتعلم وقد شمل قياس استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم تتمثل في التقويم الذاتي والتنظيم والتحويل، ووضع الأهداف والتخطيط والبحث عن المعلومات والاحتفاظ بالسجلات، والتركيب البيئي والمراقبة الذاتية، ومساعدة الأقران ومراجعة الاختبارات، وأخذ الملاحظات ورؤية النصوص كما تم بناء مقياس للفاعلية الأكاديمية اللغوية والرياضية ثم طبقت الأدوات (المقابلة والمقياس) على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس والصف الثامن والحادي عشر من الموهوبين والعاديين.

ومن بين نتائج الدراسة:

- وجود تأثير واضح للجنس وموهبة التلاميذ والمستوى الدراسي في التنظيم الذاتي للتعلم حيث يوجد فروق بين تلاميذ الصف الخامس والصف الثامن في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح الصف الثامن ولا توجد فروق بين الصف الثامن والحادي عشر.

- تفوق الإناث عن الذكور في بعض الاستراتيجيات وهي (تحديد الهدف والتخطيط له، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التنظيم البيئي).

- تفوق الصف الحادي عشر على الصف الخامس والثامن في استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات.

2- دراسة بنتريش وديجروت (Pintrich & De Groot, 1990): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (الفاعلية الذاتية، القيمة الداخلية، قلق الاختبار) وبعض أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم (الاستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي) وعلاقتهما بالإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 173 تلميذ (100 إناث و73 ذكور) بمتوسط

عمر 12 سنة و6 أشهر من تلاميذ الصف السابع ولتحقيق الهدف تم بناء اختبار الأداء الأكاديمي في العلوم والانجليزية ومقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم **(MSLQ) Motivated Strategies For Learning Q** لقياس (الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية، قلق الاختبار، استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفية، استراتيجيات إدارة المصادر) وتمت معالجة البيانات احصائيا بعد رصدها.

نتائج الدراسة:

– وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين كلا من الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وكذلك بين الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي، – عدم وجود علاقة دالة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية وقلق الاختبار ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار والتنظيم الذاتي.

– وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الدافعية وأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وبين الانجاز الأكاديمي (الدرجة، كتابة التقرير، الأعمال الصفية، حل الألغاز) ماعدا قلق الاختبار حيث كانت العلاقة بينه وبين الانجاز الأكاديمي علاقة سالبة دالة إحصائيا.

– أكدت الدراسة على أن التنظيم الذاتي للتعلم أكثر ارتباطا بالإنجاز الأكاديمي من خلال استخدام استراتيجيات متابعة الفهم وإنشاء هدف التخطيط وإدارة الجهد وتنظيم الذات من خلالها.

– أكدت الدراسة على ضرورة الاهتمام بمكونات الدافعية ومكونات التنظيم الذاتي للتعلم لارتباطها بالإنجاز الأكاديمي، وفي ارتباط التنظيم الذاتي للتعلم بمعتقدات التلاميذ عن قدرتهم لأداء المهام الأكاديمية.

– أشارت الدراسة إلى أن معتقدات الدافعية ليست كافية لنجاح الأداء الأكاديمي في حين أن التنظيم الذاتي للتعلم أكثر ضمانة للإنجاز الأكاديمي.

3– دراسة فرير (1995): بعنوان "استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" وقد أجريت الدراسة على عينة

قوامها (270) تلميذ، (135) من الإناث و(135) من الذكور بالصف الثاني الإعدادي بمتوسط عمر زمني (12.75) سنة، واستخدمت الباحثة مقياس لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم معد من طرفها في ضوء نموذج **زيمرمان**، حيث قامت بتصميمه والتحقق من صدقه باستخدام الصدق العاملي التوكيدي، وتمت حساب الثبات عن طريق معامل ألفا حيث بلغت قيمته (0.935)، كما طبقت الباحث اختبار القدرات العقلية مستوى (12-14) سنة معد من طرف فاروق عبد الفتاح، وتم الاعتماد على نتائج التحصيل الدراسي للفصلين الدراسيين الأول والثاني التي تم تدوينها في السجلات المدرسية الرسمية.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي والذكاء.
- متوسط درجات التلميذات في معظم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أعلى من متوسط درجات التلاميذ.
- المتوسط الحسابي لدرجات مرتفعي التحصيل على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات منخفضي التحصيل.

4- هدفت **دراسة الحسيني (2001):** إلى وضع نموذج مبدئي يجمع بين المكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا، مع إبراز مكون منظومة الذات، والدافعية في ضوء نموذج توقع القيمة للدافعية، والسياق البيئي للمدرسة، في محاولة لتقديم مزيد من الفهم والتكامل للتعلم المنظم ذاتيا. والتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتحديد الفروق بين مجموعتي (المتفوقين / غير المتفوقين) دراسيا في مكونات التعلم المنظم ذاتيا. حيث تكونت عينة الدراسة من 332 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الثانوي في خمس مدارس في مصر. واستخدمت الدراسة استبيان المكونات المعرفية وما وراء المعرفية، واستبيان مكونات الذات، واستبيان مكونات البيئة المدرسية، واستبيان مكونات الدافعية.. إعداد بنتريش وآخرون

(Pintrich et al;1991)، وكان ذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: تحليل المسار، تعديل النموذج، واختبار "ت" لمتوسطات الفروق بين المجموعات.

وأوضحت النتائج وجود تأثير مباشر وموجب من المتغيرات التالية على التحصيل الدراسي: المعارف الإجرائية والشرطية، وإستراتيجية التكرار، وإدارة المعلومات، وإستراتيجية الإتقان، وإستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة (تنظيم المعرفة)، والتوجه الداخلي للهدف، وقيمة المهمة (مكون الدافعية)، وفعالية الذات (مكون الذات)، والبعد الفرعي الحفظ والاستظهار (السياق البيئي). وظهرت تأثيرات سببية غير مباشرة لكل من مكوني الدافعية التوجه الداخلي للهدف) على إستراتيجية إدارة المعلومات وفعالية الذات، و (قيمة المهمة) على فعالية الذات. كما أظهرت النتائج دور منظومة الذات وتأثيرها غير المباشر على مكونات التعلم المنظم ذاتيا، فبالإضافة إلى التأثير المباشر لفعالية الذات على الأداء الأكاديمي كان هناك تأثير غير مباشر المكونات الذات الأخرى من خلال مكوني الدافعية والاستراتيجيات المعرفية. كما تم تحقق النموذج السببي المقترح للتعلم المنظم ذاتيا بشكل جزئي في ضوء عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج أهمية مكون الدافعية في ضوء نموذج التوقع – القيمة (التوجه الداخلي للأهداف، قيمة المهمة ومكون منظومة الذات (تقويم الذات– قيمة الذات– فعالية الذات– دراية الذات – مراقبة الذات) في دينامية التعلم المنظم ذاتيا، والعلاقات غير المباشرة لهذين المكونين على الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية، والتأثير الغير مباشر على الأداء الأكاديمي.

5– دراسة علي (2003): هدفت الدراسة إلى "التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية" وقد بلغت عينة هذه الدراسة 260 تلميذ (130 ذكور، 130 إناث) بالصف الأول والثاني ثانوي بمدينة أسيوط، حيث طبقت أدوات الدراسة التالية: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتطبيق استمارة استطلاع رأي التلاميذ نحو استخدام بعض هذه الاستراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا، والحصول على درجات التلاميذ التحصيلية في نهاية العام الدراسي للدلالة على تحصيلهم الدراسي، وتمت معالجة النتائج باستخدام الجهاز، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط وقيمة "ت" والانحدار

البسيط والانحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة المستقلة (استراتيجية التقييم، استراتيجية تعزيز الذات، الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، استراتيجية التنظيم)، والمتغير التابع (التحصيل الدراسي).

نتائج الدراسة:

- عن وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متغيرات الدراسة الحالية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين المرتفعين والمنخفضين في متغيرات الدراسة لصالح المرتفعين.
- ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين البنين والبنات في متوسطات الدرجة لبعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.
- كما توصل الباحث إلى أكثر المتغيرات تنبؤا بالتحصيل الدراسي من خلال تحليل الانحدار المتعدد وهي استراتيجية التنظيم.
- وبذلك تخلص الدراسة إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعد منبئات جيدة للتحصيل الدراسي، كما أن استراتيجية التنظيم تعد أفضل هذه الاستراتيجيات.

6- دراسة المحمدي (2008): علاقة إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية ودعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي بالمدينة المنورة هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومكونات الدافعية ودعم الوالدين بتحصيل طالبات الصف الثالث ثانوي بقسميه العلمي والادبي في المدارس الحكومية والأهلية بالمدينة المنورة على عينة من 802 طالبة اختيرت بطريقة عشوائية من 13 مدرسة حكومية وأهلية من المدراس الثانوية للبنات في المدينة المنورة وبلغ عدد المدارس الحكومية تسع مدارس بمعدل 612 طالبة، وأربع مدارس أهلية بمعدل 190 طالبة. كما بلغ عدد الطالبات في التخصص العلمي 424 طالبة، وفي التخصص الادبي 378 طالبة.

وباستخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد، ومعامل الارتباط لبيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد، وتوصل البحث إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المدارس الحكومية المدارس الاهلية في استراتيجية (التسميع والاستظهار) لصالح طالبات المدارس الاهلية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المدارس الحكومية والمدارس الاهلية في مكونات الدافعية (قيمة المهنة، والدافعية الداخلية) لصالح طالبات المدارس الحكومية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين طالبات التخصص العلمي والتخصص الادبي في تنظيم المعلومات والتحويل، وقيمة المهنة، والابوة لصالح التخصص العلمي، وفي إدارة الوقت والبيئة لصالح التخصص الادبي.

– كما توصل البحث إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين نوع المدرسة والتخصص في استراتيجيات التنظيم الذاتي ومكونات الدافعية وأنواع دعم الوالدين.

– كما وجد البحث ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين كل من التحصيل الدراسي واستراتيجيات التنظيم الذاتي التالية: تحديد الأهداف والتخطيط، ومراجعة الاختبارات السابقة، والبحث عن المساعدة، وتنظيم المعلومات والتحويل والدرجة الكلية للتنظيم الذاتي، وبين التحصيل الدراسي وكل من مكونات الدافعية التالية: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والدرجة الكلية للدافعية والتحصيل الدراسي للطالبات، وجميع أنواع دعم الوالدين: التعليم في المنزل، والابوة، والتشجيع، والاتصال بين البيت والمدرسة، واتخاذ القرارات والدرجة الكلية لدعم الوالدين.

– كما أوضحت النتائج أنه يمكن تفسير ما يقارب 12 ٪ في التباين من التحصيل الدراسي بمعرفة (استراتيجية طلب المساعدة، والدافعية الخارجية، واستراتيجية التسميع والاستظهار، واستراتيجية مراجعة الاختبارات السابقة).

7- دراسة رزق (2009): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعادين من طلاب الجامعة، هدفت الدراسة إلى البحث في الفروق بين الجنسين، وكذلك الفروق حسب السنة الدراسية (الثانية والثالثة والرابعة) من كليتي التربية والطب البشري، وأثر كل من المستوى الدراسي ونوعية الكلية والتفاعل بينهما في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد فاعلية الذات، وتحديد العلاقة بينهما، أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

– عدم وجود فروق بين الجنسين في دراجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد فاعلية الذات.

– عدم وجود فروق في مستويات الدراسة في درجات استراتيجيات التعلم المنظم وأبعاد فاعلية الذات.

– وجود تأثير دال لكل من المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس أبعاد فاعلية الذات.

– وجود تأثير دال احصائيا للتفاعل بين المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات (12) استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا موضوع الدراسة.

– وجود تأثير دال للتفاعل بين المستوى الدراسي ونوعية الكلية في تباين درجات بعدين من أبعاد فاعلية الذات: الصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة للإنجاز ولم يجد تأثير للتفاعل على بقية الأبعاد.

– تراوح حجم التأثير بين ضعيف – قوي لكل من المستوى الدراسي ونوع الكلية والتفاعل بينهما في تبيان دراجات الطلاب على مقياسي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد فاعلية الذات.

8– هدفت دراسة **العسيري (1423 هـ):** إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وبعض متغيرات الشخصية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، وتكونت عينة الدراسة من 348 تلميذ من تلاميذ الصف الأول ثانوي في المدارس الحكومية النهارية بمدينة الرياض، واستخدم الباحث الأدوات التالية: –مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الدافعية، واختبار القدرات العقلية الأولية، واختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء، وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية: أسلوب الانحدار، ومربع (كا^2)، ومعامل ارتباط التوافق، ومعامل ارتباط سبيرمان، واختبار "ت" .

تم التوصل إلى عدة نتائج من أبرزها:

– وجود علاقة ارتباطية دالة بين بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبعض أبعاد فاعلية الذات.

– وجود علاقة ارتباطية دالة بين بعض هذه الاستراتيجيات وكل من الدافعية الداخلية والخارجية لدى مجموعتي المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المتفوقين دراسيا.

9- دراسة الحسينان (2010): وجاءت الدراسة تحت عنوان "إستراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي، والأسلوب المفضل للتعّلم" حيث أجريت هذه الدراسة على (519) طالب من طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل حيث (218) طالب تخصصات نظرية و(301) طالب تخصص علمي واستخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- مقياس الأسلوب المفضل للتعلم.

وقد توصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي فيما عدا إستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي وتنظيم الجهد.
- كانت العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والأسلوب المفضل للتعلم متباينة كما يلي:

– توجد علاقة موجبة بين بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأسلوب التعلم التعاوني.

– توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأسلوب التعّلم التنافسي.

– توجد علاقة موجبة بين معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب التعلم الفردي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم فيما عدا إستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي حيث كانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي.

10-دراسة الجراح (2010): وهدفت إلى دراسة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة اليرموك من خلال الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا. وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي "**Purdie**" للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة. كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح

الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتي، كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، ينبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

11- دراسة العمري (2013): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم، هل تختلف هذه المكونات باختلاف جنس التلميذ، ومستواه الصفي، وتحصيله الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (350) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة إربد الأولى بالأردن بواقع (179) من الصف التاسع و(171) من الصف العاشر. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بترجمة مقياس لمكونات التعلم المنظم ذاتيا لـ "**كليري**" **Cleary** (2006) يتكون من 28 عبارة موزعة على ثلاث استراتيجيات وهي إدارة البيئة والسلوك – البحث ومعلومات التعلم – السلوك التنظيمي غير التكيفي.

نتائج الدراسة:

- أظهرت النتائج أن درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا على بعدي (إدارة بيئة التعلم والسلوك، والبحث ومعلومات التعلم) جاء مرتفعا، في حين جاء بعد (السلوك التنظيمي غير التكيفي) ضمن المستوى المتوسط.
- وجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير مستوى التحصيل لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة تعزى لاختلاف جنس الطالب ومستواه الصفي.

5-2- تعقيب على دراسات المحور الأول:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت بالبحث التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، تم ملاحظة تعدد المناحي والأهداف التي تناولت المفهوم بالدراسة والتوضيح بهدف التعرف على المكونات والمهارات والعمليات والمتطلبات والاستراتيجيات التي يعتمد عليها التعلم القائم على التنظيم الذاتي، وقد لوحظ بعض النقاط يمكن عرضها كما يلي:

- **من حيث الهدف:** اختلفت الدراسات في هذا المحور فمنها من اهتمت بدراسة العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي كدراسة **بنتريش وديجروت (1990)** ودراسة **فرير (1995)** ودراسة **علي (2003)** و**المحمدي (2008)** ودراسة **الحسينان (2010)** و**الجراح (2010)** وتوصلت كلها إلى وجود علاقة بين المتغيرين، كما اهتمت دراسات أخرى بدراسة التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كدراسة **علي (2003)** ودراسة **الجراح (2010)** وتوصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، أما دراسة **الحسيني (2001)** فتوصلت إلى وجود تأثير للاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي، أما دراسة **زيمرمان ومارتينز بونز (1990)** فبحثت في مكونات التنظيم الذاتي للتعلم من خلال إعداد مقابلة، كما توصلت دراسات إلى وجود فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في التنظيم الذاتي للتعلم لصالح مرتفعي التحصيل مثل دراسة **فرير (1995)** و **رزق (2009)** و**العسيري (1423هـ)**، ونفس الشيء بالنسبة للدراسات التي درست الفروق بين المنظمين ذاتيا والغير منظمين ذاتيا في التحصيل الدراسي لصالح المنظمين كدراسة **الجراح (2010)** و**العمري (2013)**.
- **من حيث المنهج:** فاتفقت جميع دراسات هذا المحور على المنهج الوصفي بدون استثناء.

- **من حيث النموذج:** اختلفت من حيث النموذج المطبق فأغلبها اختارت نموذج **زيمرمان Zimmerman** منها دراسة **زيمرمان ومارتينز بونز (1990)** ودراسة **فرير (1995)** ودراسة **علي (2003)** و**المحمدي (2008)** ودراسة **الجراح (2010)**، ودراسات اختارت نموذج **بنتريش Pintrich** كدراسة **بنتريش وديجروت (1990)** ودراسة **الحسيني (2001)** ودراسة **الحسينان (2010)**، ولم تحظى النماذج الأخرى بالدراسة.
- **من حيث العينة:** اختلفت الدراسات السابقة في اختيار العينة فمنها اختارت عينة من المتوسط كدراسة **زيمرمان ومارتينز بونز (1990)** ودراسة **بنتريش وديجروت (1990)** ودراسة **فرير (1995)** و**العمري (2013)**، ومنها من اختارت دراسة عينة من الثانوي كدراسة **الحسيني (2001)** ودراسة **علي (2003)** ودراسة **المحمدي (2008)** و**العسيري (1423هـ)** ودراسة **الحسينان (2010)** كما تناولت دراسات أخرى عينة من طلاب الجامعة كدراسة **رزق (2009)** ودراسة **الجراح (2010)**.
- **من حيث المقياس:** قامت بعض الدراسات ببناء مقياس منها دراسة **زيمرمان ومارتينز بونز (1990)** ودراسة **بنتريش وديجروت (1990)** ودراسة **فرير (1995)** ودراسة **رزق (2009)** ودراسة **الحسينان (2010)** أما الدراسات فطبقت مقاييس مختلفة فدراسة **الحسيني (2001)** استخدمت مقياس **بنتريش** ودراسة **الجراح (2010)** استخدمت مقياس **بوردي** أما دراسة **العمري (2013)** استخدمت مقياس **كليري**.

5-3- دراسات تناولت البرامج الإرشادية في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

1- دراسة دافين (Daphine, 1998): وهدفت لدراسة " أثر التعلم القائم على التنظيم الذاتي على الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المدارس المتوسطة من خلال تناول برنامج تعليم بواسطة الكمبيوتر للتعلم التعاوني" وهدفت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

- ماهي أنواع استراتيجيات التنظيم الذاتي التي يتناولها طلاب المدارس المتوسطة المهتمين بتعلم مهارات التعلم التعاوني كنمط من أنماط التعلم الذاتي باستخدام الحاسب؟
- هل يمكن للأفراد أن يتناولو استراتيجيات التنظيم الذاتي من خلال برنامج للتعلم التعاوني؟
- كيف يمكن للطلاب امتلاك وتطوير مهارة التنظيم الذاتي؟
- ماهي العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي المستخدمة والإنجاز الأكاديمي؟

وأجريت الدراسة على عينة من (94) طالبا من طلاب الصف الثامن، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تناولت معالجة البرنامج المدعم بالكمبيوتر للتعلم البيئي والمجموعة الضابطة لم تتناول أي معالجة، كما تم قياس عملية التعاون قبل وبعد البرنامج من خلال استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم.

نتائج الدراسة:

- وجود أنواع من الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم التعاوني كطريقة للتعلم البيئي وهي: التوجه بالهدف، إدراك ما وراء المعرفة، التصميم، وتنظيم المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، المراقبة والتقييم الذاتي، بنية البيئة، مراجعة التسجيل، طلب المساعدة الاجتماعية، تنظيم الجهد والخبرة الشخصية.
- كما أوضحت تقارير الطلاب حول الاستراتيجيات التي تم تناولها بأنها تعكس تناول الطلاب لمهارة التنظيم الذاتي وتطويرها وهي: العصف الذهني، والتخطيط للهدف، وتقسيم العمل، الاحتفاظ بالسجلات، المراقبة، الاستماع، المناقشة، السؤال، التفصيل، إدارة الوقت.
- وجود علاقة موجبة بين التعلم القائم على التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي.

2- دراسة أبو العلا (2000): أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي، وهدفت إلى رفع مستوى أداء التلاميذ (في التعبير القصصي) متوسطي القدرة اللفظية والمنخفضين في الأداء الكتابي إلى مستوى التلاميذ العاديين، كما هدفت إلى التعرف على أثر البرنامج على إدراك التلاميذ لفعاليتهم الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (48) تلميذا من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الذكور فقط، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية تتلقى كل مجموعة برنامجا فرعيا، ومجموعتين ضابطتين أحدهما منخفضي الأداء الكتابي والأخرى متوسطي الأداء الكتابي، وكانت من أدوات الدراسة مقياسا للفعالية الذاتية نحو الكتابة بالإضافة إلى البرامج التجريبية الثلاثة التي قامت الباحثة بإعدادها.

من أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى في الأداء الكتابي لصالح المجموعات التجريبية، وفروق دالة إحصائيا بين المجموعات بين المجموعات التجريبية فيما بينها في الأداء الكتابي تبعا للمعالجة التي تلقتها المجموعة، وفروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعات التجريبية في فعالية الذات نحو الكتابة، ولم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعات التجريبية الثلاثة والضابطة الثانية في القياس البعدي لفعالية الذات نحو الكتابة، وأيضا لم تظهر فروق بين المجموعات التجريبية في القياس البعدي لفعالية الذات نحو الكتابة.

3- دراسة سليمون (2003): أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، وهدفت إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتعلم الكتابة وفعالية الذات، وتوجه الهدف، والأداء الأكاديمي (كتابة المقال) لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي الأداء الكتابي المنخفض، وذلك من خلال برنامج تدريبي يهدف إلى رفع مستوى هؤلاء الطلاب إلى مستوى الطلاب العاديين من خلال المنظور المعرفي الاجتماعي للتنظيم الذاتي للتعلم، وتكونت عينة البحث من (65) طالبا جامعيا من الفرقة الثالثة، شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة طنطا، وتم تقسيم عينة البحث إلى

خمس مجموعات ثلاث منها تجريبية ومجموعتين ضابطة، وكانت أدوات البحث مقياسا للتنظيم الذاتي للكتابة وجدولا للمقابلة الشخصية للتنظيم الذاتي للتعلم الذي أعده **زيمرمان وباندورا (Zimmerman & Bandura, 1994)** وبناء مقياسا لفعالية الذات الأكاديمية ومقياسا لتوجه الهدف واختبار للكتابة واختبار للذكاء العالي.

ومن أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الخمسة في التنظيم الذاتي للكتابة وفعالية الذات الأكاديمية وتوجه الهدف والأداء الكتابي للمقال بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة شعبان (2004): إن الدراسة الحالية تسعي لمحاولة تحسين الأداء في القسمة المنتهية، ومستويات إدراك فعالية الذات نحو القسمة المنتهية، من خلال تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الحلقة الأولي من التعليم الاساسي، من منخفضي ومتوسطي التحصيل في القسمة المنتهية الذين يتصفون (بقدرة عقلية متوسطة)، وبلغت عينة الدراسة الأساسية (72) تلميذ موزعين على أربع مجموعات تجريبية وتم الاعتماد على المقاييس التالية: -مقياس فعالية الذات نحو عملية القسمة المنتهية - اختبار تحصيلي في عملية القسمة المنتهية، من اعداد الباحث واختبار القدرة العقلية العامة من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، كما قام الباحث ببناء برنامج تنمية استراتيجية التعلم القائم على التنظيم الذاتي، ويتفرع البرنامج إلى برنامجين كما يلي: تقديم برنامج تدريبي (للتنظيم الذاتي كاملا) قائم أساسا على تناول كل من الإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتي، ويقصد بها (التخطيط للهدف، والمراقبة الذاتية للهدف) والإجراءات الضمنية معا، وبرنامج أخر قائم على (الإجراءات الضمنية فقط) للتنظيم الذاتي من خلال تناول مكون التعليمات الذاتية (بدون تناول التدريب علي التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية له أو ما يعرف بالإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتي) ومقارنة مستويات الأداء بعد تقديم هذين البرنامجين.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء في التحصيل الدراسي في القسمة المنتهية في القياس القبلي والقياس البعدي، وذلك لصالح الأداء البعدي لكل من المجموعات التجريبية الأربع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء على مقياس فعالية الذات نحو القسمة المنتهية في القياس القبلي والقياس البعدي، وذلك لصالح الأداء البعدي لكل من المجموعات التجريبية الأربع.

5- دراسة تشولك وهاجان-بيرك وبيرك (Chalk, Hagan-Burke, & Burke, 2005): وتهدف للكشف عن فاعلية نموذج تنمية التعلم المنظم ذاتيا (SRSD) على الأداء الكتابي لتلاميذ المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم بناء برنامج تدريبي لعمليات الكتابة باستخدام نموذج تنمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، واستخدم الباحثون التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة باختبارين في التعبير الكتابي تم تطبيقهما قبل وبعد البرنامج التدريبي، وتكونت عينة الدراسة من (15) تلميذا من تلاميذ الصف العاشر، تم تدريسهم وفقا لإستراتيجية تنمية التعلم المنظم ذاتيا في مجالات التخطيط وتقديم المهارة والنمذجة والتدريب المستقل والتطبيق.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ قبل التدريب وبعده لصالح التطبيق البعدي في كمية الإنتاج الكتابي وجودته، مما يؤكد فاعلية التدريب على التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة.

6- دراسة جلجل (2007): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالب (6 ذكور و18 إناث) تراوح العمر الزمني بين 19-21، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (12) طالب تتلقى التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مجموعة ضابطة (12) طالب لم تتلقى التدريب، كما تم الاعتماد على الأدوات التالية:

1- مقياس الذكاء العالي إعداد السيد خيري، 2- مقياس تقدير الذات إعداد حسين الدريني وآخرون، 3- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد بنتريش 1999 تعريب وتقنين الباحثة، 4- مقياس الدافعية للتعلم إعداد بنتريش وآخرون 1991.

وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات ما وراء المعرفة، استراتيجيات معرفية، استراتيجيات إدارة المصادر، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات التابعة (تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي) لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لصالح المجموعة التجريبية.

7- دراسة نمر (2007): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج يعتمد على الوسائط يستخدمه المعلم لتحسين استخدام التلاميذ لهذه الاستراتيجيات.

استخدم المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين تجريبية وضابطة بقياس قبلي وبعدي، ويتكون البرنامج الذي يعتمد على الوسائط فائقة التشعب من (16) جلسة، طبق على عينة أساسية مكونة من (76) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الحلمية الإعدادية تم تقسيمهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية (38) تلميذ (19 ذكر، 19 أنثى) ومجموعة

ضابطة (38) تلميذ (19 ذكر، 19 أنثى) بمتوسط عمر (13) سنة ويتراوح الذكاء (70 – 122)، وتم تطبيق الأدوات التالية: – مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من إعداد فاطمة حلمي فرير 1995 – اختبار القدرات العقلية (12 – 14 سنة) من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى 1984.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في القياس البعدي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لأفراد المجموعة التجريبية.

8- دراسة القمش، العضايلة، والتركي (2008): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية (مستوى الصف السادس)، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين عشوائيا واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، تحتوي كل مجموعة على (20) تلميذا وتلميذة، وتم تنفيذ البرنامج وفق تسعة أسابيع، بلغ عدد الجلسات (18) جلسة مدة كل جلسة منها (50–45) دقيقة.

- وتم التوصل في نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات تنظيم الذات بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

9- دراسة الزغبي (2009): هدفت لمعرفة أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم، تمثلت العينة الأولية للدراسة في 451 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبعد تطبيق الاختبارات الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم عليهم تم التوصل إلى العينة النهائية للدراسة، ممثلة في 56 تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وعددها 26 تلميذاً وتلميذة، وضابطة وعددها 30 تلميذا وتلميذة.

تم الاعتماد على أدوات التالية:

أولاً: أدوات التشخيص الأولية: لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء محكي التباعد والاستبعاد:

1-اختبار الذكاء المصور.

2-اختبار الفهم القرائي.

3-اختبار بندر جشتلط البصري – الحركي.

4-اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل إعداد: أحمد زكي صالح 1978م.

ثانياً: مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ويتضمن ثلاثة مقاييس فرعية هي:

أ- مقياس صورة الذات اللفظي المصور للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب- مقياس التنظيم الذاتي الدافعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج- مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثالثا: اختبار مهارات القراءة الصامتة.

رابعاً: مقياس الدافعية الداخلية-الخارجية.

خامساً: البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الأساليب الإحصائية: اعتمدت الباحثة على اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين وذلك في سبيل التحقق من صحة فروض الدراسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في صعوبات الفهم القرائي (كلمة– جملة– فقرة) بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التقويم الذاتي – التنظيم والتحويل – تحديد الهدف والتخطيط– البحث عن المعلومات– الاحتفاظ بالسجلات – البنية البيئية – مكافأة الذات– التسميع والتذكر – البحث عن العون الاجتماعي – مراجعة السجلات) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في الدافعية الداخلية–الخارجية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التحصيل الدراسي– كما يقاس باختبار تحصيلي في القراءة – بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في صورة الذات بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

10– دراسة السلمي (1431هـ): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

تحددت مشكلة الدراسة في قلة استخدام معلمي مادة الإنشاء بالمرحلة الثانوية الإستراتيجيات تدريسية حديثة، تتواكب مع طبيعة الكتابة، وتنمي مهاراتهما الإبداعية، الأمر

الذي أسهم في تدني مستوى الطلاب في تلك المهارات، وإسهاما في حل هذه المشكلة سعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ولتحقيق الهدف السابق استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وصمم لذلك عددا من الأدوات والمواد البحثية، وهي:

1- تعرف واقع مادة الإنشاء من خلال مقابلة عد من المعلمين واستكتاب عدد من الطلاب

2- بناء قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي

3- بناء اختبار الكتابة الإبداعية بصورتيه المتكافئتين، مزود بمعايير التقدير المناسبة

4- بناء الإطار العام للإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا

5- تحديد موضوعات المقال الوصفي والاجتماعي التي يميل طلاب الصف الأول الثانوي إلى الكتابة فيها

6- إعداد دليل المعلم لتدريس المقال في ضوء الاستراتيجية المقترحة.

7- إعداد دليل الطالب لمزاولة الأنشطة التعليمية المرتبطة بكتابة المقال، في ضوء الاستراتيجية المقترحة.

وبعد أن تحقق الباحث من صدق أدوات الدراسة، وموادها شرع في تطبيقها على عينة عشوائية، تكونت من (54) طالبا، وقد استخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية المناسبة وصولا إلى نتائج الدراسة، ومن تلك الأساليب: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومربع كاي، ومعادلة كوبر، ومعامل ألفا كرونباخ، تحليل التباين (ANOVA وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية عند مهارات الطلاقة – بعد ضبط القياس القبلي – لصالح المجموعة التجريبية.

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية عند مهارات المرونة – بعد ضبط القياس القبلي – لصالح المجموعة التجريبية.

3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية عند مهارات الأصالة – بعد ضبط القياس القبلي – لصالح المجموعة التجريبية.

4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية عند مهارات الإثراء بالتفاصيل – بعد ضبط القياس القبلي – لصالح المجموعة التجريبية.

5) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية عند مهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإثراء بالتفاصيل) مجتمعة – بعد ضبط القياس القبلي – لصالح المجموعة التجريبية.

11- دراسة نوفل (2011): هدفت إلى دراسة فاعلية استراتيجية قائمة على التنظيم الذاتي الموجه في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التعلم المنظم ذاتيا، واقتراح استراتيجية للتدريس قائمة على التنظيم الذاتي للتعلم، وتم اختيار وحدة المحاليل والأحماض والقلويات والأملاح من كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي، وتقديم دليل المعلم لاستخدامه في تدريس الوحدة المختارة. وإعداد دروس الوحدة وفقا للاستراتيجية المقترحة وتدريسها للمجموعة التجريبية، ثم إعداد اختبار مهارات التعلم المنظم ذاتيا، واختبار تحصيل في الوحدة المختارة لطلاب الصف الأول الثانوي.

وتم اختيار مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية من طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس التجريبية اللغات بالقاهرة، وتطبيق أدوات الدراسة قبليا ثم التدريس للمجموعة

التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ثم تطبيق أدوات الدراسة بعديا على طلاب مجموعتي الدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في كل من الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية.

12- دراسة السواط (1433 هـ): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تحسين بعض مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف هدفت الدراسة إلى تصميم استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا، والكشف عن فاعليها في تحسين بعض مهارات الكتابة، ومهرات التنظيم الذاتي لدى طلاب مستوى الثالث بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف استخدم المنهج التجريبي ذو المجموعتين بلغت عينة الدراسة (53) طالب المستوى الثالث بقسم الإنجليزية اسفرت الدراسة على النتائج التالية وجود فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات المحتوى والتنظيم واختيار الكلمات واللغة وتقاليد الكتابة وفي المهارات مجتمعية لصالح التجريبية، وجود فروق بين القياس البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية في مهارات وضع الأهداف والتخطيط ومهارات التنظيم والتحويل، ومهارات المراقبة الذاتية، ومهارات التنظيم الذاتي مجتمعة لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في مهارات التقويم الذاتي ومهارات إدارة المصادر.

13- دراسة الجندي (2013): وجاءت الدراسة تحت عنوان "برنامج قائم على إستراتيجيات التنظيم الذاتي وتحسين العزو وأثره في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل" وتم إجراء الدراسة على (60) طالب (الصف الأول إعدادي) من المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل.

وقد استعمل الباحثون الأدوات التالية:

- مقياس الذكاء من سن 13- 14 سنة فاروق عبد الفتاح 1979.
- مقياس التنظيم الذاتي للتعلم إعداد الباحثة.
- مقياس تقدير الذات حسين الدريني.
- برنامج الدراسة إعداد الباحثة.

وتم التوصل إلى النتائج التالية:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

14- دراسة خليفة (2016): هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى مجموعة من تلاميذ الصف الأول ثانوي الصناعي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد برنامجا تعليميا معتمدا على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بعض موضوعات الرسم الفني لتلاميذ الصف الثانوي الصناعي، كما أعد اختبار لقياس مهارات الرسم الفني لدى مجموعة الدراسة، واختبار لقياس فاعلية الذات. وقد تم تطبيق أداتي القياس في الدراسة (اختبار قياس مهارات الرسم الفني – اختبار قياس فاعلية الذات) قبليا وبعديا على مجموعتي الدراسة (التجريبية التي درست موضوعات البرنامج المعد، والضابطة التي درست نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية).

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الرسم الفني لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

15- دراسة أنصار وعبد الرحمان (2016): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة، وتكونت عينة المشاركة في التدريب من المتأخرين دراسيا عددهم (80) طالبا لديهم تلكؤ أكاديمي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (40) طالبا وضابطة (40) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسين أحدهما للتلكؤ الأكاديمي، والثاني مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي التعلم يتكون من 08 استراتيجيات وهي (التنظيم، التخطيط ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية، إدارة الوقت، المكافأة الذاتية، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، التقويم الذاتي)، وبرنامج تدريبي على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لخفض التلكؤ الأكاديمي يتكون من 17 جلسة تم تنفيذه في مدة زمنية قدرت بـ 9 أسابيع وتم حساب الفروق بين المجموعتين بـ (ت) للفروق واستخراجها بواسطة برنامج SPSS .

واشارت النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

5-4- تعقيب على دراسات المحور الثاني:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت بالبحث برامج قائمة على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتحسين التحصيل الدراسي، وقد لوحظ بعض النقاط يمكن عرضها كما يلي:

- **من حيث الهدف:** اتفقت الدراسات في هذا المحور جميعها من حيث الهدف حيث كان الهدف منها تحسين التحصيل الدراسي أو مادة دراسية أو بعض المتغيرات الأخرى (مثل فعالية الذات والتلكؤ الأكاديمي والتوافق الدراسي وتقدير الذات، قلق الاختبار) من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم
- **من حيث المنهج:** فاتفقت جميع دراسات هذا المحور على المنهج الشبه تجريبي بدون استثناء وهذا نظرا لطبيعة الدراسة التي تهدف لتجريب متغير مستقل وهو البرنامج على متغير تابع وهو التحصيل الدراسي أو في صورة مادة دراسية كما في أغلب الدراسات، أما من ناحية التصميم فاتفقت جل الدراسات على تصميم المجموعتين تجريبية وضابطة ما عدا دراسة **أبو العلا (2000)** ودراسة **سليمون (2003)** التي اختارتا تصميم ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعتان ضابطتان، ودراسة **شعبان (2004)** التي اختارت تصميم أربع مجموعات تجريبية، أما دراسة **تشولك وهاجان-بيرك وبيرك (2005)** التي اختارت تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي.
- **من حيث النموذج:** اختلفت دراسا هذا المحور من حيث النموذج المطبق فأغلبها اختارت نموذج **زيمرمان Zimmerman** منها دراسة **سليمون (2003)** ودراسة **نمر (2007)** ودراسة **الزغبي (2009)** ودراسة **السواط (1433هـ)** ودراسة **أنصار وعبد الرحمان (2016)** أما نموذج **بنتريش Pintrich** من خلال دراسة **دافين (1998)** ودراسة **جلجل (2007)**، أما باقي الدراسات لم توضح النموذج المستخدم مع استخدام بعض الاستراتيجيات المشتركة بين النموذجين، كما أن باقي النماذج لم تحظى بالدراسة في هذا المحور أيضا.

- **من حيث العينة:** اختلفت معظم دراسات هذا المحور حول اختيار العينة بمختلف المراحل التعليمية، فدراسة **شعبان (2004)** كانت حول مرحلة الابتدائي ودراسة **القمش والعضايلة والتركي (2008)** ودراسة **الزغبي (2009)** كانت حول الابتدائي فئة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة **دافين (1998)** ودراسة **أبو العلا (2000)** ودراسة **تشولك وهاجان–بيرك وبيرك (2005)** ودراسة **نمر (2007)** ودراسة **الجندي (2013)** كانت على عينات من مرحلة المتوسط، ودراسة **السلمي (1431هـ)** ودراسة **نوفل (2011)** ودراسة **خليفة (2016)** حيث اختارت عينات من مرحلة الثانوي، أما دراسة **سليمون (2003)** ودراسة **جلجل (2007)** ودراسة **السواط (1433هـ)** ودراسة **أنصار وعبد الرحمان (2016)** فكانت العينة من طلبة الجامعة.
- **من حيث النتائج:** توصلت جميع دراسات هذا المحور إلى تأثير البرامج المبنية على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على متغيرات الدراسات باختلافها إما التحصيل الدراسي أو مادة دراسية أو متغيرات أخرى مما يوضح أهمية التنظيم الذاتي للتعلم للفرد عامة وللتلاميذ خاصة في تحسين التحصيل الدراسي.

5-5- تعقيب عام على الدراسات السابقة:

❖ **- أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

- استخدمت دراسات المحور الأول المنهج الوصفي، بينما استخدمت دراسات المحور الثاني المنهج الوصفي المنهج الشبه تجريبي، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثاني في المنهج وهذا يعود إلى طبيعة الدراسة والهدف منها.
- اختلفت الدراسات السابقة في اختيار النموذج بين نموذج **بنتريش** ونموذج **زيمرمان** بينما لم تحظى النماذج الأخرى بالدراسة واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اعتمدت نموذج **زيمرمان**.
- تنوعت المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة حيث شملت طلاب الجامعة، المرحلة الثانوية، ومرحلة المتوسط والابتدائي وفئة صعوبات التعلم حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات التي تناولت المرحلة الثانوية، وأكدت جميع الدراسات على أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لجميع المراحل بمختلف أعمارهم وأن التنظيم الذاتي للتعلم ينمو بنمو الفرد، كما أظهرت معظم الدراسات الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في التنظيم الذاتي للتعلم.
- قامت العديد من الدراسات ببناء مقياس خاص باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وهذا حسب غرض كل دراسة، حيث درست دراسات المحور الثاني مادة واحدة من التحصيل الدراسي وكان المقياس مصمم لهذا الغرض.
- اختلفت معظم الدراسات في هدفها من حيث الدراسة واتفقت جميعها على علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الدراسي ودورها في تنميته وأهمية اكتساب التلاميذ لهذه الاستراتيجيات، كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة الدراسة حيث تناولت هذه الدراسة التحصيل الدراسي بصفة عامة بينما معظم دراسات المحور الثاني درست مادة دراسية فقط.

❖ **- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

- التأكيد على ضرورة القيام بالدراسة الحالية حيث أوضحت الدراسات السابقة أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للتحصيل الدراسي وخاصة في المرحلة الثانوية.
- تم اختيار منخفضي التحصيل بناءا على نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت وجود فروق بين منخفضي ومرتفعي التحصيل في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح مرتفعي التحصيل لذا كان هدف الدراسة تنمية التحصيل عند منخفضي التحصيل.
- اختيار النموذج كان في ظل ما توصلت إليه الدراسات السابقة عن أهمية نموذج **زيمرمان Zimmerman** وكيفية إعداده، حيث تم التأكد من خلاله على الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ في الوسط التربوي للتحصيل الدراسي من خلال الدراسة الاستطلاعية.
- اختيار المنهج كان بناءا على دراسات المحور الثاني الذي يتضمن دراسات على البرامج وهو ما ترمي إليه الدراسة الحالية، كما تم اختيار التصميم التجريبي للمجموعتين (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) وهو التصميم التجريبي الذي اعتمدت عليه غالبية الدراسات السابقة.
- كما استفادت الدراسة في اختيار العينة حيث يعتبر تلاميذ السنة أولى ثانوي مستوى مهم بالنظر عن المرحلة التي تسبق المرحلة الثانوية ونهاية المرحلة حيث يعتبر النجاح في شهادة البكالوريا من أسمى ما يرمي إليه السياسة التربوية للمجتمع والأسرة والتلميذ في حد ذاته، كما كانت معظم الدراسات السابقة عينتها على هذه المرحلة وأثبتت أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لهذه المرحلة وما يليها من شهادة البكالوريا وحتى الجامعة.

6- مفاهيم الدراسة:

6-1-التنظيم الذاتي للتعلم:

يعرف **زمرمان وشنك (Zimmerman & Schunk, 1998)** التنظيم الذاتي للتعلم بأنه "مدى مشاركة التلاميذ ما وراء معرفيا ودافعيا وسلوكيا في تعلمهم مشاركة نشطة بغية إحراز أهدافهم التعليمية".

6-2-إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

يعرف **زميرمان (Zimmerman,1989; 1990; 1997)** استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بأنها ما يقوم به التلميذ من أفعال وعمليات تؤثر في اكتسابه للمعلومات والمهارات، ويتضمن ذلك الفاعلية والأهداف والادراكات الأدائية، وأهم الطرق المستخدمة في ذلك تنظيم وتحويل المعلومات، والمتابعة الذاتية، والبحث عن المعلومات، والتسميع، واستخدام معينات الذاكرة. **(الطيب، 2012، صفحة 42)**

التعريف الاجرائي: وتعني استخدام التلميذ لإستراتيجيات محددة تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه وبطريقة جيدة، وكذلك تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية وهذه الاستراتيجيات ثلاثة أنواع وهي:

أ-الاستراتيجيات المعرفية: وهي الأساليب والطرق المعرفية التي يستخدمها التلاميذ في تعلم وتذكر المواد الدراسية الجديدة والمقررة عليهم، وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية وهذه الاستراتيجيات هي:

1. التنظيم والتحويل: وتشير إلى قيام التلميذ بتنظيم المعلومات والمعارف الجديدة ومحاولة ربطها بمعارفه السابقة ليحسن تعلمها.
2. التسميع والتذكر: وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ في تذكر وتكرار مراجعة بعض المواد الدراسية.

3.الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها: وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل الاحتفاظ بالملخصات والاختبارات والكتب وتسجيل الملاحظات ومراجعتها.

4.الخرائط المعرفية: وتشير إلى جهود التلميذ في تحويل وتلخيص وترجمة الدرس كما ورد في الكتاب أو في شرح الأستاذ إلى خريطة تنظيمية تبين أهم المعلومات.

ب-الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (ميتا معرفية):

1. التخطيط ووضع الهدف: وتشير إلى قيام التلميذ بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية لنفسه، أو التخطيط من أجل تتابع أو تزامن أو استكمال الأنشطة.

2.التقويم الذاتي: وهو قيام التلميذ بالتقويم ومراقبة جودة ما يؤديه من أعمال دراسية ومقارنتها مع زملائه أو تصحيح الأستاذ.

3.مكافأة الذات (التعزيز الذاتي): وهو قيام التلميذ بتخيل المكافأة والعقاب المترتبين على نجاحه أو فشله في أداء مهامه الدراسية.

4.المراقبة الذاتية: وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل المراقبة أو التركيز في الأنشطة والمهام الدراسية التي يقوم بها والنتائج التي يصل إليها.

ت-الاستراتيجيات إدارة المصدر:

1.البحث عن المعلومات: وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل الحصول على المعلومات اللازمة للتعلم والتحصيل الجيد.

2.إدارة البيئة والوقت: وتشير إلى جهود التي يبذلها التلميذ من أجل تنظيم بيئة ووقت الدراسة والمراجعة.

3.البحث عن العون الاجتماعي: وتشير إلى جهود التلميذ طلب المساعدة ومناقشة المواد الدراسية والواجبات المنزلية من (المعلمين – الأسرة – الزملاء أو الأقران).

6-3- التحصيل الدراسي:

يعرفه **علام (2000، صفحة 305)**: بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريب معين. كما **عرفه سمارة والعلايلي (2008، صفحة 52)**: بأنه المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة.

التعريف الإجرائي: مقدار ما اكتسبه تلاميذ السنة أولى ثانوي (عينة الدراسة) من جوانب التعلم في الوحدات الدراسية المقررة ويقاس ذلك بالدرجة أو المعدل العام الذي يحصل عليه التلميذ خلال موسم أو فصل دراسي كامل.

التلاميذ منخفضي التحصيل:

يعرف التلاميذ منخفضي التحصيل بأنهم المجموعة الحاصلة على أدنى الدرجات في التحصيل الدراسي، ويقل المعدل العام في الفصل عن 10.

6-4- البرنامج الإرشادي: مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم على تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانون منها. **(حسين، 2008، صفحة 283)**

التعريف الإجرائي: هو برنامج نفسي تعليمي وتدريبي مبني وقائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يتم من خلال مواقف تعليمية وتدريبية جماعية، يتم فيه تدريب تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل الدراسي (أفراد العينة التجريبية) على هذه الاستراتيجيات (التخطيط ووضع الهدف، التقويم الذاتي، مكافأة الذات، المراقبة الذاتية، التنظيم والتحويل،

التسميع والتذكر، الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها، الخرائط المعرفية، البحث عن المعلومات، إدارة البيئة والوقت، البحث عن العون الاجتماعي)، مستخدمين بعض فنيات وأساليب الإرشاد وهي (التدريس المباشر، النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز المادي والمعنوي، المناقشة والحوار، التلخيص، التعلم التعاوني، التساؤل الذاتي، الواجب المنزلي) من أجل تحسين التحصيل الدراسي لدى العينة.

7- حدود الدراسة:

7-1- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في المتغيرين التاليين:

- المتغير التابع: التحصيل الدراسي.
- المتغير المستقل: برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.
- المتغيرات الوسيطية: – العمر الزمني – الإعادة – الأستاذ.

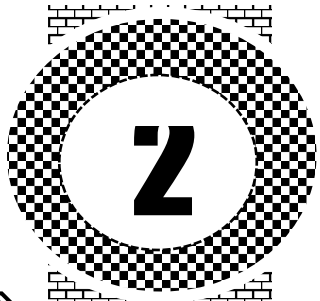
7-2- الحدود البشرية: يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل وتكونت عينة الدراسة من: – تلاميذ قسم جذع مشترك علوم تجريبية رقم 1 سنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل (مجموعة تجريبية) – تلاميذ قسم جذع مشترك علوم تجريبية رقم 2 سنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل (مجموعة ضابطة).

7-3- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بثانوية الصادق طالبي بولاية الأغواط على تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل للموسم الدراسي 2019/2018.

7-4- الحدود الزمنية: تم انجاز الدراسة الحالية على عدة مراحل وهي:

- ✓ – مرحلة تجميع المادة العلمية حول متغيرات الدراسة والمتمثلة في الكتب والمجلات والدوريات والرسائل الجامعية.
- ✓ – مرحلة تحضير أدوات الدراسة من خلال تجميع المقاييس الجاهزة وبناء المقياس، وإعداد البرنامج الإرشادي ثم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات.

- ✓ – مرحلة تطبيق تنفيذ البرنامج وذلك بالفترة الزمنية الممتدة من 2019/01/06 إلى غاية 2019/02/12 ثم معالجة ومناقشة نتائج الدراسة.



الفصل الثاني

التنظيم الذاتي للتعلم

تمهيد

1- تعريف التنظيم الذاتي للتعلم (SRL).

2- النظريات التي يعتمد عليها التنظيم الذاتي للتعلم.

3- أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم.

4- خصائص التنظيم الذاتي للتعلم

5- محددات التنظيم الذاتي للتعلم

6- أهمية التنظيم الذاتي للتعلم

7- مراحل ومجالات التنظيم الذاتي للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التنظيم الذاتي للتعلم طريقة فعالة يستخدمها التلاميذ للتحكم في تعلمهم، حيث ظهرت أهميته في أواخر القرن العشرين، كما أنه أصبح طريقة مألوفة لنمذجة تعلمهم داخل الأقسام الدراسية، وقد ازداد الاهتمام به والتدرب على مختلف استراتيجياته لكونه يعطي مستوى من الاستقلالية والحرية والنشاط للتلميذ، وبالتالي يجعله مسؤولا عن تعلمه ويخرجه من ذلك الدور السلبي والمتمثل في تلقي المعلومة دون أن يكون فاعلا فيها، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن التحصيل الدراسي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئة بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، كما يعد منبأ جيد بالتحصيل الدراسي.

وسوف يتم فيما يلي التعرف على التنظيم الذاتي للتعلم من حيث: التعريف، وأهم النظريات التي يعتمد عليها، وأبعاده، وخصائصه، ومحددات التنظيم الذاتي للتعلم، وأهميته ومراحل ومجالات الخاصة بالتنظيم الذاتي للتعلم.

1- تعريف التنظيم الذاتي للتعلم (SRL):

إن البحث في مجال التنظيم الذاتي للتعلم أخذ ينمو بصورة ملفتة للانتباه خلال السنوات القليلة الماضية، ويعد التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم محور الاهتمام لدى الباحثين، وقد واجه التنظيم الذاتي للتعلم مشكلة الضبط الدقيق للتعريف وذلك بناءا على تعدد التوجهات النظرية المختلفة، وفيما يلي عرض لمجموعة من التعاريف حسب اختلاف توجه كل باحث:

فعرفه **زيمرمان وشنك (Zimmerman & Schunk, 1997)** أن التنظيم الذاتي للتعلم ليس قدرة عقلية أو سمة شخصية موروثة، ولكنه عبارة عن عملية توجيه الذات خلال تنظيم وتحويل المعلومات وفقا للقدرات العقلية أثناء أداء المهام الدراسية وأن التلاميذ يتعلمون توجيه وتنظيم الذات من خلال الخبرة التي يمرون بها.

تعريف بنتريش (Pintrich, 1999) "بأنه الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها التلاميذ للتحكم بتعلمهم".

كما عرفه **بوركارتس (Boekaerts, 1999)** على أنه قدرة التلميذ على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين لسياق تعلم آخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل والحياة.

وعرفه **شنج (Chung, 2000)**: الحالة التي يكون بها التلاميذ موجهين لعملية تعلمهم ومراقبين لأهدافهم التعليمية ومدفوعين ذاتيا وموجهين لموارد تعلمهم ويكونون مصدرا للقرارات والأداء في عملية التعلم.

ويرى **عطية (2000، صفحة 263)**: أنه استخدام للاستراتيجيات محددة لإنجاز الأهداف الأكاديمية على أساس فعالية الذات ويعكس الدرجة التي يستطيع المتعلم استخدام العمليات الشخصية لتنظيم السلوك على نحو معين فضلا عن البيئة المباشرة.

أما زيمرمان (Zimmerman, 2002) يرى: " أن التنظيم الذاتي عملية توجيه ذاتي يتم فيها تحويل القدرات العقلية إلى مهارات أكاديمية ".

ويرى **ربيع رشوان (2006، صفحة 6):** "أن التنظيم الذاتي للتعلم بأنه عملية بناء نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف ".

تشترك التعاريف في وصف التنظيم الذاتي للتعلم في:

- أنه ليس عملية عقلية معرفية بل هو مهارات تعليمية موجهة ذاتيا لتحقيق الأهداف.
- أنه عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات يستخدمها التلاميذ في تعلمهم.
- له القدرة على تحديد الموارد والمصادر البيئية التي يمكن استخدامها أثناء التعلم.
- يتم فيه وضع أهداف أكاديمية والتخطيط لها والعمل على تحقيقها.

ويتفق الباحث مع تعريف **بنتريك** و**رشوان** من حيث العملية والاستراتيجيات ويرى أن التنظيم الذاتي للتعلم هو عملية توجيه ذاتي يقوم فيها التلميذ بوضع الأهداف الأكاديمية ثم التخطيط لها والتنظيم وضبط المعارف والسلوكيات والسياق التعليمية وفق استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية من أجل تحقيق تلك الأهداف.

2- النظريات التي يعتمد عليها التنظيم الذاتي للتعلم:

يعد مصطلح التعلم المنظم ذاتيا **(SRL)** من المصطلحات الحديثة نسبيا والذي يؤكد على قيام المتعلمين بمسؤولية تعلمهم والقيام بدور نشط وفعال في عملية التعلم الذاتي، عن طريق تبني عدد من الاستراتيجيات المختلفة.

وبالتزامن مع اتجاهات التربية في التحول من الأساليب المتمركزة حول الأستاذ إلى الأساليب المتمركزة حول التلميذ في السبعينات من القرن الماضي، توجه اهتمام البحوث

التربوية إلى عمليات التعلم القائمة على التنظيم الذاتي للأفراد، مثل وضع الهدف والتخطيط، التنظيم، والمراقبة الذاتية.

والمتتبع لجذور التعلم المنظم ذاتيا يجد أنه استمد إطاره النظري بصورة أساسية من أربع نظريات هي: – النظرية السلوكية – ونظرية معالجة المعلومات – النظرية الاجتماعية المعرفية – والنظرية البنائية وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

2-1- النظرية السلوكية:

تستند النظرية السلوكية للتنظيم الذاتي على أعمال **سكينر Skinner**، الذي يرى أن السلوك المؤثر هو ذلك السلوك الذي ينتج عن التفاعلات البيئية، بحيث يصبح السلوك أكثر تكرارا إذا تم تعزيزه إيجابيا أو سلبيا، وأقل عرضة للتكرار عندما يؤدي حدوثه إلى العقاب، وينظر إلى التنظيم الذاتي على أنه مبني على نوعين من المثيرات يحدث أحدهما قبل السلوك، بينما يحدث الأخر بعد حدوث السلوك على شكل تعزيز أو عقاب، وبذلك يحدد التلاميذ السلوكيات التي يجب تنظيمها بناء على نوع المثير الذي يتعرضون إليه، ويميلون أكثر لتكرار السلوك الذي يتم تعزيزه.

وقد فسر المنظرون السلوكيون السلوك البشري تقليديا من خلال السوابق البيئية، وما يلحقها من نتائج، مع التركيز بالدرجة الأولى على بحث السلوكيات الصريحة والواضحة والتي يمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة، وترى المدرسة السلوكية أن المكونات المعرفية للسلوك إما أن تكون غير ذات صلة، أو لا تستحق الاهتمام. من جانب آخر أكدت النظرية السلوكية على أن السلوك الفعال يمكن أن يعزز إيجابيا في ظل وجود المحفزات، ويمكن تغذية هذا السلوك عن طريق التعلم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي. وهذه العمليات الفرعية هي بمثابة الكفايات السلوكية الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا، ومن هذا المنظور يقرر التلاميذ السلوكيات التي ينظمونها، ويضعون المثيرات المميزة لحدوثها، ويقيمون أدائهم بناءا على موافقة هذه السلوكيات للمعايير التي يجب الوصول إليها، ونجد أن أهم عمليات التنظيم

الذاتي التي بحثها السلوكيون تشتمل على وضع الأهداف، والتدريس الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي. **(السواط، 1433 هـ، الصفحات 15-16)**

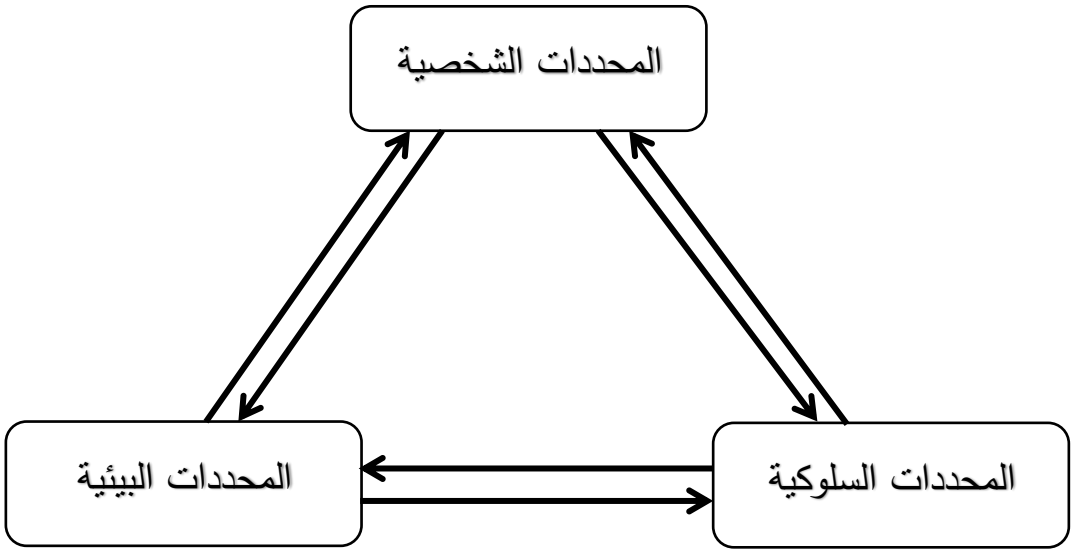
2-2- نظرية معالجة المعلومات:

تؤكد نظرية معالجة المعلومات على الأبنية المعرفية كنموذج عملي من حيث تنظيم معالجة المعلومات وتخزينها، ويمكن تسهيل التعلم إذا تم تنشيط المعرفة السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، ومن ثم دمجها بشكل فعال مع المعلومات الجديدة في الذاكرة العاملة، ويمكن تعزيز معالجة المعلومات إذا امتلك التلاميذ مستوى عال من الوعي وراء المعرفي مع مجموعة فاعلة من استراتيجيات التنظيم الذاتي، حيث يقوم التلاميذ باستخدام استراتيجيات تعلم تنظيمية لربط المعلومات الحالية بالمعرفة السابقة لجعل التعلم ذي معنى، ومن وجهة النظر هذه تتكون عمليات التنظيم الذاتي للأفراد من التقييم الشامل لمهمة التعلم لتحديد النواتج المرغوبة، وتقويم قدراتهم الشخصية ومعرفتهم الحالية، ومن ثم تحديد الإستراتيجيات المعرفية المناسبة التي من شأنها نقل المعلومات بفاعلية إلى الذاكرة طويلة المدى. **(السواط، 1433 هـ، صفحة 16)**

2-3- النظرية الاجتماعية المعرفية:

ترتكز هذه النظرية على طبيعة التفاعلات المتبادلة للمحددات الثلاثة: المحددات الشخصية، والمحددات السلوكية، والمحددات البيئية، والتي تنظر إلى التعلم المنظم ذاتيا كموقف محدد يتأثر بصورة كبيرة بالكفاءة الذاتية لدى التلاميذ، كما ترى أن التعلم هو عملية تحويل التلاميذ لقدراتهم العقلية ومعتقداتهم المعرفية نحو اكتساب معرفة أو مهارات محددة، ويتميز التعلم المنظم ذاتيا بخصائص لا تجعل التلميذ قادرا فقط على طرح المبادرات الشخصية، وإظهار المثابرة والقدرة على التكيف، بل تجعله طالبا للتغذية الراجعة وطالبا لمساعدة الأقران والمعلمين والمجتمع.

وتشرح النظرية الاجتماعية المعرفية العملية النفسية لدى التلاميذ من حيث كونها علاقة سببية تبادلية ثلاثية بين العوامل الشخصية التي تشكل الأحداث المعرفية والوجدانية والبيولوجية والأنماط السلوكية والمحددات البيئية والتي تعمل ككل بشكل تفاعلي يؤثر كل عامل منها في الأخر بصورة ثنائية، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (01): يوضح التفاعلات التبادلية الثلاثية في التعلم المنظم ذاتيا

(Zimmerman, 1989, p. 330)

وتؤكد النظرية الاجتماعية المعرفية على أن التلاميذ المنظمون ذاتيا، ونشطون ومتأملون، وليسو مجرد كائنات حية تتشكل بالأحداث البيئية أو القوى الداخلية، ولذلك فإن نموهم الذاتي، وتكيفهم، وتغير سلوكهم يعتبر جزء لا يتجزأ من الأنظمة الاجتماعية المحيطة بهم، وبناءا على ذلك فإن العامل الشخصي للفرد يعمل ضمن نطاق واسع من التأثيرات الاجتماعية الثقافية. **(السواط، 1433 هـ، الصفحات 16-17)**

2-4- النظرية البنائية:

تفترض النظرية البنائية أن التلاميذ لديهم دوافع داخلية ومتعلمين نشطين، كما تؤكد على أن التصورات العقلية والتحسن في الفهم يتطور مع مرور الزمن عن طريق التأمل، والخبرة، والتوجيه الاجتماعي، واكتساب معلومات جديدة، وتنظر النظرية البنائية للتعلم

المنظم ذاتيا على أنه عملية اكتساب التلاميذ للمعتقدات والنظريات عن قدراتهم وكفاياتهم، وكذلك عن بنية وصعوبة المهام التعليمية، وعن عملية تنظيم الجهد واستخدام الإستراتيجيات لتحقيق الأهداف، وتعتبر جهود كل من **فيجوتسكي Vygotsky**، **ولوريا Luria وفلافيل Flavell** وأخرين هي الأساس لهذه النظرية.

وتفترض النظرية البنائية المشاركة الفاعلة للتلاميذ في تعلمهم، مما يساعد على التعلم العميق، كما تفترض أن المعرفة ليست مطلقة، أن التلاميذ يبنون تعلمهم على أساس التصورات والخبرات السابقة، وتمكن تطبيقات النظرية البنائية الأساتذة من خلق بيئة للمشاركة والتفاعل النشط بين التلاميذ من خلال تثمين الاكتشاف وحل المشكلات وبناء المعرفة، ويعتبر التواصل مع الأخرين، والتعاون بين التلاميذ عنصرا مهما من عناصر نظرية التعلم البنائية، حيث يتم من خلاله فهم الأخرين والاستماع إلى أرائهم واكتشاف وجهات النظر البديلة. **(السواط، 1433 هـ، صفحة 18)**

ويمكن تلخيص مما سبق أن نشأة وتطور التعلم المنظم ذاتيا من عدة نظريات هي:

- النظرية السلوكية: حيث يحدد التلاميذ أنواع السلوك الذي يريدون تنظيمه ووضع المثيرات، ويحددون الأهداف التي يريدون الوصول إليها، ويقومون بالتعلم الذاتي، والمراقبة الذاتية لأدائهم، ويعززون أنفسهم ذاتيا.
- نظرية معالجة المعلومات: حيث يقيم التلاميذ عملية التعلم، وقدراهم الشخصية ومعرفتهم الحالية، ومن ثم يحددون الإستراتيجيات المعرفية التي تقوم بنقل المعلومات بفاعلية إلى الذاكرة طويلة المدى.
- النظرية المعرفية الاجتماعية: التي تؤكد أن النمو الذاتي للتلاميذ والتكيف وتعديل السلوك جزءا من الأنظمة الاجتماعية المحيطة بهم، وأن العامل الشخصي للتلميذ يعمل ضمن نطاق واسع من التأثيرات الاجتماعية الثقافية.

➢ – النظرية البنائية: التي تؤكد على المشاركة الفاعلة للتلاميذ في تعلمهم، من أجل خلق بيئة تعلم فاعلة. **(السواط، 1433 هـ، الصفحات 18–19)**

3- أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم:

يتم تحديد أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وفق الأسئلة التي يطرحها التلميذ لضبط تعلمه، فيرى جول **(Jule, 2004: 211)** أن سؤال التلميذ "لماذا أتعلم؟" يعني به دوافع التعلم، والسؤال "كيف أتعلم؟" يقصد به الأساليب المستخدمة للتعلم، والجدول التالي يوضح العمليات التي تحدد أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم: **(حافظ و عطية، 2006، الصفحات 16–19)**

الجدول رقم (01): يبين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم (حافظ و عطية، 2006، الصفحات 16–19)

أسئلة التعلم	أساليب التلميذ التنظيمية	العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي
لماذا أتعلم؟	اختيار المشاركة	الكفاءة الذاتية للأهداف
كيف أتعلم؟	اختيار الطريقة	استخدام الإستراتيجية
متى أتعلم؟	اختيار الحدود الزمنية	إدارة الوقت
ما الذي ينبغي تعلمه؟	اختيار النتائج	ملاحظة الذات –تفاعل الذات –الحكم على الذات
أين أتعلم؟	اختيار الموضع	تحديد البيئة (المكان)
مع من أتعلم؟	اختيار الزميل أو النموذج المعلم	طلب المساعدة الاختيارية

4– خصائص التنظيم الذاتي للتعلم:

هناك عدة خصائص تميز التنظيم الذاتي للتعلم ومنها:

– **الخاصية الأولى سلوكية:** وتتضمن استخدام التلاميذ للتنظيم الذاتي للتعلم، وهذه الاستراتيجيات في حد ذاتها سلوكيات يقوم بها التلميذ بهدف اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات مثل: إدارة وتنظيم الوقت والبحث عن المعلومات والعون الأكاديمي.

- **الخاصية الثانية دافعية:** وتتضمن إدراك التلميذ لفعاليته الذاتية، وقدرته على التعلم، وتغيير اعتقادات الدافعية والتوجه نحو الهدف، وقلق الاختبار، والاتجاه نحو النجاح والفشل.
- **الخاصية الثالثة معرفية:** وتتضمن المعرفة وتنشيط المهارات المعرفية التي تجعل أنشطة التعلم فعالة.
- **الخاصية الرابعة الحرية:** وتتضمن قيام التلاميذ باختيار الأهداف بأنفسهم، وكذلك اختيار الأنشطة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، كما تترك لهم حرية التخطيط وإدارة وقتهم ومصادر تعلمهم.
- **الخاصية الخامسة التحدي:** حيث تتضمن قيام التلاميذ بوضع أهداف صعبة تدفع قدرتهم للنجاح، ويرون الفشل على أنه فشل مؤقت، وليس نقصا في قدراتهم.
- **الخاصية السادسة التعاون:** تتضمن تعاون التلاميذ المنظمين ذاتيا مع بعضهم البعض أثناء تعلمهم بغرض التشجيع والمثابرة، وطلب المساعدة من المعلمين والزملاء.
- **الخاصية السابعة الالتزام بالأهداف التعليمية:** وتتضمن حصول على درجات مرتفعة في الاختبارات المدرسية، وحصوله كذلك على مستوى مرتفع من التقدير الاجتماعي، واختيار أهداف ملائمة مثل التمكن من المادة العلمية، وإكمال المهمة بنجاح.
- **الخاصية الثامنة التعلم القائم على المعنى:** إن التركيز في التعلم المنظم ذاتيا يجعل الأشياء المتعلمة ذات معنى. **(الطيب، 2012، الصفحات 44-45)**

5- محددات التنظيم الذاتي للتعلم:

قدم **زيمرمان (Zimmerman, 1990)** نموذجا مقترحا يوضح فيه التعلم ذاتي التنظيم لدى التلاميذ، وأشار فيه إلى أن محددات التنظيم الذاتي للتعلم هي محددات ذاتية وبيئية وسلوكية يمكن توضيحها على النحو التالي:

✓- **المحددات الذاتية:** تشير إلى العمليات الخفية التي يستخدمها التلميذ لتنظيم تعلمه ذاتيا، وتتضمن كم ونوع المعلومات السابقة التي يمتلكها التلميذ، وعمليات ما وراء المعرفة التي تساعد هذه العمليات على جعل التلميذ قادرا على دمج المعلومات التقريرية مع المعلومات الشرطية (عن التنظيم الذاتي) بما يمكنه من التخطيط وممارسة التحكم في سلوكه، كما أن عمليات ما وراء المعرفة تعتمد كذلك على الأهداف المرجأة للتلميذ، وتشير أيضا فعالية الذات إلى المعتقدات التلميذ حول قدرته على استكمال مهام محددة في موقف محدد بنجاح، أما الحالة الوجدانية فيرى **زيمرمان (Zimmerman, 1990)** أن القلق على سبيل المثال يعوق الجهود المبذولة للتحكم في السلوك، وأن قلق التلاميذ وإدراكهم لفعاليتهم الذاتية يمكن أن يؤثر في عمليات ما وراء المعرفة بشكل عكسي، كما أنه يعوق وضعهم للأهداف طويلة المدى.

✓- **المحددات السلوكية:** يوضح **زيمرمان (Zimmerman, 1989)** أن المؤثرات السلوكية تتفاعل مع العمليات الذاتية من خلال المحددات البيئية، فتشير الملاحظة الذاتية إلى المحاولات الصريحة لإدراك السلوك الذاتي للتلميذ، كما أن التقويم الذاتي يشير إلى استجابات التلاميذ التي تتضمن مقارنة منظمة لأدائهم مع المعيار أو الهدف، وتعتمد عملية التقويم الذاتي على بعض العمليات الذاتية مثل فعالية الذات، والتخطيط للهدف، والمعلومات كما أنها تعتمد على الملاحظة الذاتية.

كما وجد **زيمرمان ومارتنيز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988)** العديد من الأدلة التجريبية على أن التلاميذ ذاتيي التنظيم ينشؤون وينظمون ويبدعون بيئات تعليمية من شأنها تحسين تعلمهم، حيث يرتبون حجرة تعلمهم مستبعدين عناصر أو مثيرات التشتت، ويجهزون ما يحتاجون إليه من ضرورية لتعلمهم كتوفير الإضاءة الملائمة والمواد الكتابية والكتب المطلوبة.

✓- **المحددات البيئية:** أشار **باندورا** (Bandura, 1986) إلى أن الضبط الذاتي يكتسبه التلميذ من خلال بيئته الاجتماعية، ويرى **شنك (Schunk, 1996)** أن كل من النمذجة والإقناع اللفظي والمساعدة المباشرة (مصدرها البيئة الاجتماعية) تحسن من التعلم ذاتي التنظيم للتلاميذ، كما يرى **زيمرمان ومارتنيز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988)** إلى أن كل من الخصائص المادية للمهمة ونواتج أداء المهمة يعدان مكونين مهمين للبيئة المادية للتعلم.

يتضح من محددات التنظيم الذاتي السابقة أنها تعتمد على بعضها البعض تبادليا، فالتعلم ذاتي التنظيم يتأثر بكل من المؤثرات البيئية والسلوكية، والتنظيم الذاتي يختلف في درجته بحسب البيئة المادية والاجتماعية والجهود الذاتية المبذولة من أجل التنظيم الذاتي، وبحسب نواتج الأداء السلوكي، كما تؤدي الأحداث الاجتماعية والخصائص المادية لبيئة تعلم التلميذ دورا مهما في التعلم ذاتي التنظيم.

6-أهمية التنظيم الذاتي للتعلم:

يتفق معظم الباحثين على أن تحقيق هدف العملية التعليمية يتطلب من الطلاب تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية والبيئة ليكون تعلمهم ذا معنى، وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلم المنظم ذاتيا، فهو عملية مخططة وتقييمية وتكيفية، مكونة من عمليات واستراتيجيات يقوم التلاميذ بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة مما يساعدهم على التعامل بفاعلية أكثر مع المهام المدرسية، ويسعى التلاميذ عادة ليكونو ناجحين داخل المؤسسة التعليمية، وهذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارة، وهذا ما يقوم به التعلم المنظم ذاتيا. **(الردادي، 2019، صفحة 25)**

إضافة إلى ذلك فثمة اعتبارات أشارت إليها عدد من الدراسات والأدبيات التربوية، توضح أهمية هذا النوع من التعلم تتحدد فيما يلي:

1- يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، وذلك لتركيزه على شخصية التلميذ بوصفه مشاركا نشطا وفعالا في عملية التعلم.

2- يساعد التلاميذ على التمييز الدقيق بين المادة التي تعلمها بشكل جيد، والمادة التي تعلمها بشكل أقل جودة. **(الحسينان، 2010، الصفحات 18-19)**

3- يجعل التلميذ ينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية على أنها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.

4- يسهم في جعل التلميذ لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي، ويستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم.

5- يسهم في تحكم التلميذ في عملية التعلم، فمن خلاله يقوم بتحديد أهدافه ويختار الاستراتيجيات المناسبة وينفذها ويراقب تقدمه نحو تحقيق تلك الأهداف. **(حافظ و عطية، 2006، صفحة 181)**

7-<u>مراحل التنظيم الذاتي للتعلم ومجالاته:</u>

ويفترض **بنتريش و وولترز وباكستر (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000)** أن التنظيم الذاتي للتعلم يتم وفق أربعة مراحل وهي:

8- المرحلة الأولى: هي مرحلة الكشف، وتتضمن عمليات التخطيط ووضع الأهداف وفهم أو إدراك المهمة والربط بين المهمة والمعرفة الذاتية.

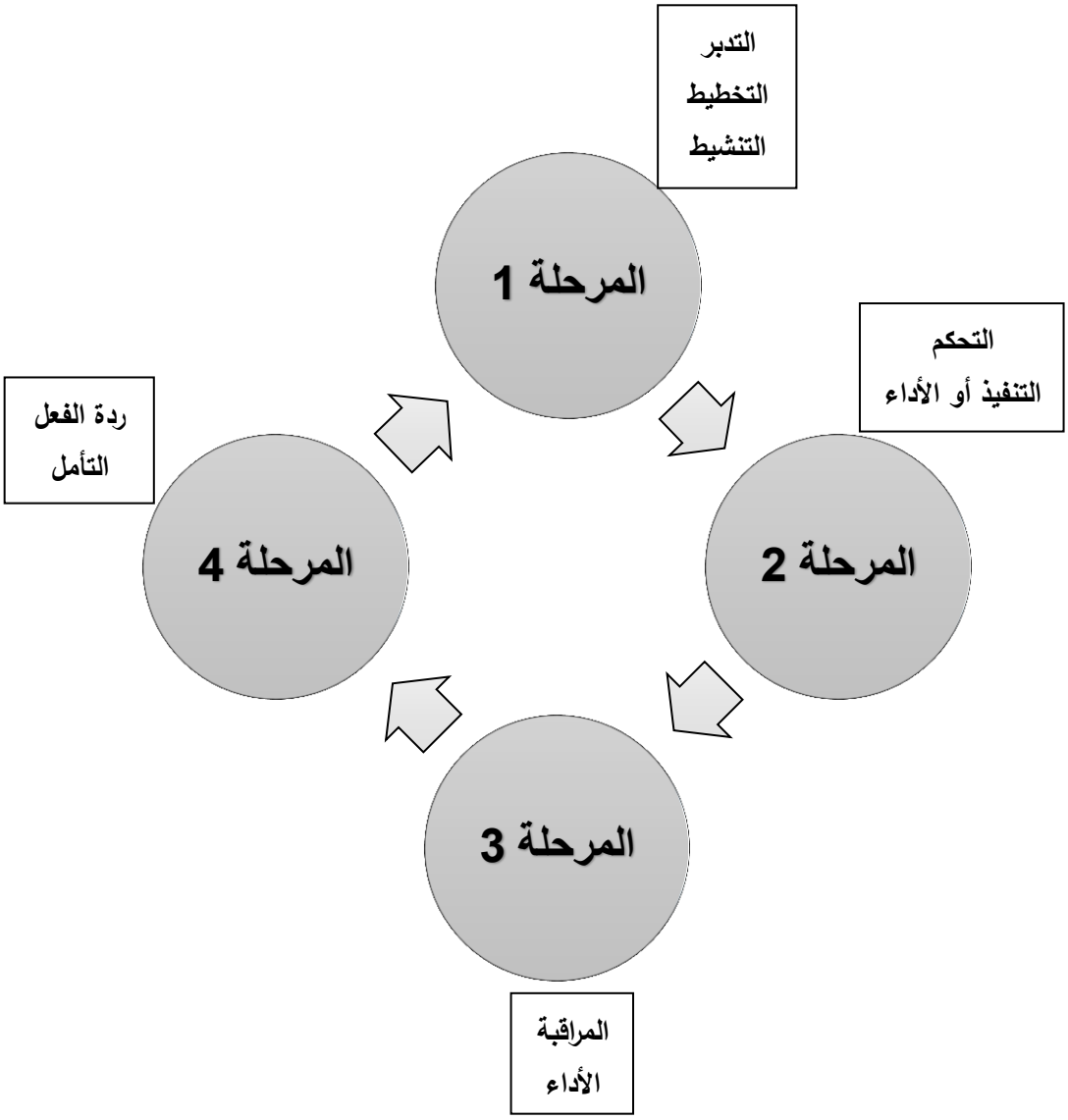
9- المرحلة الثانية: وهي مرحلة التحكم أو التنفيذ، وتتضمن جهد التلميذ بضبط المظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك والدافعية وتنظيمها.

10- المرحلة الثالثة: مرحلة المراقبة، وتتضمن عمليات التوجيه والمراقبة المختلفة والتي تتمثل في وعي المتعلم بالمظاهر المختلفة ككل من المعرفة والسلوك والدافعية.

المرحلة الرابعة: وتتمثل في أنواع متعددة من **التأملات وردود الأفعال الانفعالية** في علاقة التلميذ ذاته بالمهمة.

ويوضح الشكل التالي مراحل التنظيم الذاتي للتعلم وفق ما يراه **بنتريش وزيشو Zusho & Pintrich**:

الشكل رقم (02): مراحل التنظيم الذاتي للتعلم (Pintrich & Zusho, 2002)



والجدول رقم (02): يوضح مراحل التنظيم الذاتي للتعلم ومجالاته وفق نموذج (Pintrich, 2000) وهو الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا. (رزوقي و عبد الكريم، 2015، الصفحات 238-239)

المرحلة	مجالات التنظيم		
	العمليات المعرفية	الدافعية / الوجدان	السلوك
التدبر التخطيط التنشيط	-وضع الأهداف. -المعلومات السابقة. -تنشيط المعلومات. -الوعي بالعمليات المعرفية.	-تبني توجه الهدف -أحكام خاصة بالفعالية -الحكم على مدى سهولة المهمة -إدراك مدى صعوبة المهمة -تنشيط أهمية المهمة تنشيط الاهتمام	-التخطيط للوقت والجهد -التخطيط للملاح الذاتية للسلوك
المراقبة	-الوعي بالعمليات المعرفية ومراقبتها	-مراقبة الدافعية والحالة الوجدانية	-مراقبة استخدام الجهد والوقت وال إلى تلقي مساعد
التحكم	- اختبار وتعديل الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير	- اختيار وتعديل استراتيجيات إدارة الدافعية والوجدان	- الملاحظة الذا للسلوك. - زيادة / إنقاص الجهد
الاستجابة والتأمل	- أحكام معرفية. - إيعازات	- استجابة وجدانية. - إيعازات.	- سلوك دال عل المثابرة، التوقف طلب المساعدة.

ويبدو أن **بنتريش** "**Pintrich**" يرى هذه المراحل الأربعة تمثل تتابعا عاما يمر من خلاله التلميذ أثناء قيامه بالمهمة، ولكنها ليست منظمة خطيا أو هرميا، فيمكن أن تتم هذه المراحل في نفس الوقت وبشكل ديناميكي مما يؤدي إلى تفاعلات بين العمليات والعناصر المختلفة، هذا فضلا على أن جميع المهام التدريسية لا تتضمن تنظيما ذاتيا صريحا، فأداء بعض المهام لا يتطلب أحيانا من التلميذ أن يقوم بتخطيط وضبط وتقييم إستراتيجي لما يقوم به، ولكن يتم الأداء بشكل آلي نتيجة لخبرات التلميذ السابقة، ويتكون التعلم المنظم ذاتيا من مراحل تتم في كل منها أنشطة التنظيم في أربعة مجالات محددة وهي المجال المعرفي والدافعي والسلوكي والبيئي.

- ❖ – في المرحلة الأولى (التدبر والتنشيط والتخطيط): تتم عمليات معرفية (وضع الهدف وتنشيط المعلومات السابقة، والوعي بالعمليات المعرفية)، وعمليات دافعية (تبني توجه الهدف ومعتقدات فعالية الذات)، وعمليات سلوكية التخطيط والوقت والجهد والملاحقة ذاتية وفي المجال البيئي (فهم خصائص المهمة).
- ❖ – أما المرحلة الثانية (المراقبة) الوعي بالعمليات المعرفية ومراقبتها، ومراقبة الدافعية واستخدام الجهد والوقت، ومراقبة التغير في ظروف البيئة والمهمة.
- ❖ – وفي المرحلة الثالثة (التحكم): حيث يتم اختيار تعديل الإستراتيجية المعرفية للتعلم والتفكير، واستراتيجيات الدافعية والملاحظة الذاتية للسلوك، وإعادة النظر في المهمة.
- ❖ – أما المرحلة الرابعة (الاستجابة والتأمل) يصدر التلميذ أحكاما معرفية وسلوكا دالا على المثابرة وتقييما ذاتيا للمهمة وللبيئة.

خلاصة الفصل:

التعلم المنظم ذاتيا نمط من أنماط التعلم يركز على إظهار قيمة ومسؤولية التلميذ في تعليم نفسه بنفسه من خلال تشجيعه على قبول هذه المسؤولية والمشاركة بفاعلية في عملية التعلم، علاوة على إضفاء بعض سمات الشخصية للتلاميذ من قبيل اليقظة والنشاط، بالإضافة إلى اختيارهم لاستراتيجيات تعلمية متنوعة تتناسب مع طبيعة المهمة موضع التنفيذ.

إن أعظم مظهر من مظاهر قوة التعلم المنظم ذاتيا كونه يهتم بالتلميذ المستقل، الذي يمكنه توظيف العديد من الإستراتيجيات بمعاونة الأستاذ، وتتجلى أهمية هذا النوع من التعلم في أنه يتغلب على الصعوبات التعليمية باستخدام العديد من الاستراتيجيات التي سوف نتطرق إليها في فصلنا القادم بنوع من الاسهاب.

الفصل الثالث

3

استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

تمهيد

1- تعريف استراتيجيات التعلم

2- أهمية تعليم الاستراتيجية وأهدافه

3- تعريف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

4- أنواع استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

5- الافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتيا

6- النماذج المفسرة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

7- أسس تدريس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

8- الأساليب الإرشادية لرفع مستوى التنظيم الذاتي للتعلم عند التلاميذ

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتوي التعلم المنظم ذاتيا على مجموعة من الاستراتيجيات الفرعية التي تساعد التلاميذ على تحسين تحصيلهم الدراسي، ولهذه الاستراتيجيات ارتباط وثيق بأدائهم داخل المدرسة.

ولقد أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي.

وفي هذا الفصل سنحاول توضيح استراتيجيات التعلم وأهميتها وأنواع استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأهم النماذج المفسرة لها وأسس تدريسها وأهم الأساليب الإرشادية لتنميتها.

1- تعريف استراتيجيات التعلم:

ولقد حاول بعض الباحثون تعريف مفهوم استراتيجيات التعلم من خلال الرجوع إلى أصل كلمة (strategy) وهي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية التي تعني (فن الحرب) أي القدرة على وضع الخطط وإدارة القتال في ساحة المعركة.

إن استراتيجية التعلم هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة، وموجهة ذاتيا بشكل أكبر بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة.

ويرى **شنك** **(Schunk, 2000)** إن استراتيجيات التعلم هي "خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعلمية، وتتضمن الاستراتيجية أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة، لتعزيز التعلم ذي المعنى بالإضافة إلى خلق بيئة إيجابية للتعلم والمحافظة على استمرارها". **(أبو رياش، شريف، و الصافي، 2009، الصفحات 18-19)**

ويعرف **قطامي** الاستراتيجية التعليمية التعلمية بأنها: "جملة من الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم، وتتضمن الاستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المرصودة".

2- أهمية تعليم الاستراتيجية وأهدافه:

إن التدريس الجيد يتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون، وكيف يتذكرون ويحفظون ويفكرون وكيف يثيرون دافعية أنفسهم. ويتفق كثير من المربين على أن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون هام جدا، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعليم وقد لوحظ أيضا أن المربين لم يقوموا بعمل جيد في تحقيق هذا الهدف، ولقد وصف **نورمان** **(Norman, 1980)** نواحي قصورنا في هذا المجال وهو ينادي بإنفاق وقت أطول في تعليم التلاميذ

هذه الأشياء حيث يقول: "من الغريب أننا نتوقع من التلاميذ أن يتعلموا حل مشكلاتهم وأن يحفظوا ويتذكروا قدرا كبيرا من المادة ونادرا ما ندرسهم على كيفية التعلم وحل المشكلات وفن المراجعة، إننا في حاجة ماسة إلى تطوير المبادئ العامة لكيفية التعلم والتذكر، وحل المشكلات وتعويض النقص قبل أن نضع أو نطور المساقات أو المقررات الدراسية، ثم نرسخ مكانة هذه الطرق في المنهج التعليمي الأكاديمي.

ومما سبق تبرز أهمية تعليم الاستراتيجية، إن تعليم الاستراتيجية يعتمد على مسلمة هي: أن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم وأن يراقبوا تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن ندرس استراتيجيات التعلم للتلاميذ على نحو صريح، بدءا من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية ويستمر خلال المرحلة الثانوية والجامعية، كما ينبغي أن يتعلم التلاميذ الاستراتيجيات المختلفة، ومتى يستخدمونها على نحو مناسب، وفي دراسة لـ **هيركن (Hurkin, 1979)** وجد أن معلمي المرحلة الابتدائية يكلفون التلاميذ بتمارين وواجبات منزلية، وقليل ما يزودونهم بتعليم كيفية الاستذكار والتعلم ولقد تأكدت هذه النتيجة من قبل باحثين آخرين عند معلمي المتوسط والثانوي. **(جابر، 1999، الصفحات 306-307)**

3- تعريف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

لقد اختلف العديد من الباحثين والدارسين من مختلف الانتماءات التربوية والنظرية في مصطلح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولم يكن هذا الاختلاف وليد اللحظة، بل نشأ منذ ظهور المصطلح في السبعينات من القرن الماضي، وذلك عندما أطلق عليه **ثيسون وماهوني (Thaeson & Mahoney, 1974)** الضبط الذاتي Self-Control.

أما **زميرمان (Zimmerman,1989 ; 1990 ; 1997) فيعرفها بأن:** "استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بأنها ما يقوم به التلميذ من أفعال وعمليات تؤثر في اكتسابه للمعلومات والمهارات، ويتضمن ذلك الفاعلية والأهداف والادراكات الأدائية، وأهم الطرق

المستخدمة في ذلك تنظيم وتحويل المعلومات، والمتابعة الذاتية، والبحث عن المعلومات، والتسميع، واستخدام معينات الذاكرة".

ويعرفها **هارجس (Hargis, 2000)** بأنها أساليب أداء المهام التي يوظف فيها التلميذ مهاراته بدرجة فائقة القوة مثل: وضع الأهداف لتنمية المعلومات واستخدام استراتيجيات حديثة لتحقيق هذه الأهداف.

كما عرفها **(جابر، 1999)** بأنها الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة، والعمليات الميتا معرفية.

ويعرف **(متولي و حسن، 2004)** استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بأنها عبارة عن خطط منظمة يستخدمها التلاميذ لمساعدتهم على متطلبات معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم المعقدة لبعض المواد الدراسية المقررة عليهم.

ومن التعريفات السابقة يمكن استخلاص تعريف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بأنها: "مجموعة من الخطط الموجهة ذاتيا، التي تساعد التلاميذ على الاستخدام الناجح للإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات التحكم في السياق أو بيئة التعلم، من أجل معالجة وحل المهام التعليمية وتحقيق الأهداف".

4- أنواع استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

التعلم المنظم ذاتيا يتضمن الوعي بالمعرفة والسلوك والدافعية وضبط المصادر، مما يتطلب استخدام عدد من الاستراتيجيات تساعد التلميذ في تحقيق هدفه بطريقة مستقلة، ويزيد من الفعالية الذاتية والتي تتصل مباشرة بتحقيق الهدف والتحصيل الدراسي، لذا يعتبر استخدام الاستراتيجيات للتعلم هو جوهر عملية التعلم المنظم ذاتيا.

وقد قام كل من **زيمرمان وبونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988)** بإجراء دراسة توصلا من خلالها إلى عدد من استراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها

التلاميذ لتنظيم تعلمهم في البيئات التعليمية المختلفة، ويقدم الجدول التالي هذه الاستراتيجيات وتعريفا لها:

الجدول رقم (03): يوضح استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتعريفها لزيمرمان ومارتنز –بونز

رقم	الاستراتيجية	تعريفها
1	**التقييم الذاتي**	تشير إلى الجهود الذاتية التي يبذلها التلميذ لتقويم مدى جودة الأعمال التي يؤديها، ومن الأمثلة على ذلك مراجعة التلميذ للواجبات التي قام بحلها للتأكد من صحتها.
2	**التنظيم والتحويل**	وتشير إلى الجهود الذاتية التي يبذلها التلميذ لإعادة تنسيق المادة المتعلمة وتنظيمها، وتحويلها لأنماط أخرى بشكل صريح أو ضمني لتحسين عملية تعلمه، ومن الأمثلة على ذلك وضع مخططات مبدئية قبل الشروع في مهام التعلم.
3	**وضع الهدف والتخطيط**	وتشير إلى الجهود الذاتية التي يبذلها التلميذ لوضع الأهداف التعليمية، والتخطيط من أجل استكمال الإجراءات المرتبطة بها، ومن الأمثلة على ذلك التدرب على بعض الاختبارات والاستعداد لها.
4	**البحث عن المعلومات**	تشير إلى الجهود الذاتية التي يبذلها التلميذ للبحث عن المعلومات المرتبطة بالموضوع المراد تعلمه، ومن الأمثلة على ذلك زيارة المكتبة أو تصفح مواقع الأنترنيت ذات الصلة بالموضوع المراد تعلمه.
5	**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**	وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل تسجيل الأحداث أو النتائج التي تتم داخل القسم والاحتفاظ بها، ومن الأمثلة على ذلك تدوين ملاحظات عن الدرس، والاحتفاظ بقائمة للكلمات التي حدث الخطأ فيها
6	**ضبط البيئة والوقت**	وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل تنظيم بيئة التعلم لتسهيله، ومن أمثلة ذلك الابتعاد عن الضوضاء والتشويش لزيادة

		التركيز على التعلم.
7	**مكافأة الذات**	وتشير إلى قيام التلميذ بتخيل المكافأة أو العقاب الناتجة عن النجاح أو الفشل، ومن أمثلة ذلك مكافأة التلميذ نفسه بالذهاب للحديقة عند الانتهاء من حل الواجبات.
8	**التسميع والتذكر**	تشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ صراحة أو ضمنية لتذكر أو استظهار المادة التعليمية، ومن الأمثلة على ذلك كتابة المعادلات الرياضية في ورقة عند التحضير لاختبار الرياضيات في ورقة عدة مرات والاحتفاظ بها حتى يسهل عليه استظهارها واسترجاعها.
11-9	**البحث عن المساعدة الاجتماعية**	وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ في سبيل طلب المساعدة من الأقران والرفاق، أو الأساتذة، أو الوالدين: الأب والأم، ومن أمثلة ذلك طلب المساعدة من زميله عند مواجهة مشكلة أو صعوبة في واجب.
14-12	**استعراض أو مراجعة السجلات**	وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل إعادة قراءة الملاحظات الخاصة به، والاطلاع على نماذج من الاختبارات السابقة، أو استعراض الكتب، ويلاحظ وجود ثلاث استراتيجيات هنا وكلها قراءة أو مراجعة، ولكن تختلف في تنفيذها من تلميذ لآخر، فقد ينفذها بعض التلاميذ جميعها بينما يستخدم الآخرون بعض هذه الاستراتيجيات.
11	**أخرى**	تشير إلى أي سلوك تعلم نشأ من قبل الآخرين مثل الأساتذة أو الوالدين أو عبارات لتقوية الإرادة، أو أية تعبيرات لفظية أخرى غير واضحة.

وقد حظيت هذه الاستراتيجيات التي توصل لها **زيمرمان ومارتنز-بونز Zimmerman & Martinez-Pons** باهتمام عدد من الدراسات، فقامت بعض الدراسات بتبنيها وأعادت بعض الدراسات تصنيفها، وقامت دراسات أخرى بتحليلها إلى

استراتيجيات فرعية حتى تزداد وضوحا بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة التي تبنتها. **(الردادي، 2019، الصفحات 34-37)**

وتعد هذه الاستراتيجيات مصدرا من المصادر التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة لبناء مقياس والبرنامج المبني على التعلم المنظم ذاتيا لتحسين التحصيل الدراسي.

كما صنف **بنترتش (Pintrich, 1999)** إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى ثلاث إستراتيجيات رئيسة.

1- إستراتيجيات معرفية:

يستخدمها التلاميذ لتعلم وتذكر المحتوى الدراسي، وتحفيز المشاركة المعرفية النشطة في التعلم، وتشتمل على استراتيجيات الاسترجاع، والتوسيع، والتنظيم، والتفكير الناقد.

2- إستراتيجيات ما وراء معرفية:

ويستخدمها التلاميذ للتخطيط، ووضع الأهداف، والمراقبة، والتقويم.

3- إستراتيجيات إدارة المصادر:

ويستطيع بواسطتها التلاميذ إدارة ومراقبة جهودهم عند أدائهم للمهام الأكاديمية داخل الصفوف الدراسية، وتشتمل على إدارة وقت وبيئة الدراسة، تنظيم الجهد، وطلب المساعدة، وفيما يلي عرض لهذه الإستراتيجيات بالتفصيل:

1- الإستراتيجيات المعرفية:

تمثل إستراتيجيات الاسترجاع، والتوضيح، والتنظيم، والتفكير الناقد أهم الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا المرتبطة بالتحصيل الدراسي، ويمكن تطبيق هذه الإستراتيجيات في المهام البسيطة للذاكرة مثل: استرجاع المعلومات، والكلمات والقوائم، أو في المهام الأكثر تعقيدا والتي تتطلب فهم المعلومات واستيعابها مثل: فهم

النص القرائي أو فهم واستيعاب ما تم تعلمه في المحاضرة. وفيما يلي عرض لهذه الإستراتيجيات:

1-1-إستراتيجيات الاسترجاع:

إستراتيجية الاسترجاع هي إستراتيجية تعلم معرفية تستخدم لاسترجاع قوائم المعلومات، عن طريق إعادة وتكرار المعلومات الموجودة في الذاكرة العاملة- قصيرة المدى **(Jones, 2007, p. 31)**، تتضمن هذه الإستراتيجية تسميع المواد التي يجب تعلمها، ونطق الكلمات بصوت مسموع عند قراءة النص. وتساعد إستراتيجيات الاسترجاع التلاميذ على اختيار المعلومات الهامة من القوائم أو النصوص، وإبقاء هذه المعلومات انشطة في الذاكرة، ولا تعكس هذه الإستراتيجيات مستوى عميقا جدا من المعالجة. **(Pintrich, 1999, p. 460)**

1-2- إستراتيجيات التوضيح:

يعرف التوضيح بأنه سلسلة من الإستراتيجيات التي يمكن أن تساعد على ربط المعلومات في الذاكرة طويلة المدى؛ وتشتمل هذه الإستراتيجيات على تلخيص المعرفة القائمة أو إيجاد أوجه الشبه بين المعلومات الجديدة وبين ما تم دراسته مسبقا. يمكن للتلميذ - عن طريق استخدام هذه الإستراتيجيات- أن يبني معرفة جديدة على معرفته السابقة من خلال ربط المخططات المعرفية الموجودة لديه معا، أو عن طريق إضافة معلومات جديدة لمعرفته السابقة **(Jones, 2007, p. 31)**، كما تشتمل إستراتيجيات التوضيح على إعادة الصياغة، وتلخيص المعلومات المراد تعلمها، وتدوين الملاحظات، وشرح الموضوع المراد تعلمه لشخص آخر، وطرح التساؤلات والإجابة عليها. **(Pintrich, 1999, p. 460)**

1-3- إستراتيجيات التنظيم:

تتضمن إستراتيجيات التنظيم إعادة الصياغة، والترتيب المنظم للمعلومات لتسهيل فهم المادة الدراسية. وتشتمل على تجميع العناصر المتشابهة معا للمساعدة على التعلم. بالإضافة إلى ذلك، فإنها تشمل اختيار الأفكار الرئيسية قبل القراءة، أو الكتابة. فعندما يمتلك التلميذ الفكرة الرئيسية يسهل عليه التركيز على الأفكار الرئيسية الأخرى عند أدائه لمهام القراءة أو الكتابة **(Jones, 2007, p. 32)**، وتتضمن هذه الإستراتيجية الأكثر عمقا في المعالجة – استخدام عدد من الأنشطة مثل اختيار الفكرة الرئيسية للنص، تحديد المواضيع المراد تعلمها، واستخدام مجموعة متنوعة من التقنيات المحددة لاختيار وتنظيم الأفكار الواردة في موضوع الدراسة مثل: رسم خريطة ذهنية لأهم أفكار الموضوع، وتحديد البنية التفسيرية للنصوص. **(Pintrich, 1999, p. 460)**

وتمثل خرائط المفاهيم أحد الأدوات التي يستخدمها التلاميذ لتمثيل العلاقة بين الأفكار، والمواضيع المختلفة، وبذلك يمكن للتلميذ استخلاص المفاهيم عن طريق الربط البصري بين المعرفة الموجودة لديه، والمعلومات الجديدة، مما يساعد على تنظيم المعلومات بشكل أكثر فهما يساعد في تعلم المادة الدراسية بشكل أفضل. **(Jones, 2007, p. 32)**

1-4- إستراتيجيات التفكير الناقد:

ينظر للتفكير الناقد على أنه إستراتيجية تعلم قائمة على حل المشكلة والتقويم، ويتضمن حل المشكلة الفحص الناقد للحصول على معلومات مهمة حول المشكلة، وربط المشكلة بما لدى التلميذ من معلومات سابقة، ومن ثم اختيار أفضل الطرق أو الإستراتيجيات لحل تلك المشكلة. من جهة أخرى، يتضمن التقويم تحليل الآراء ووجهات النظر من أجل تحديد الأفكار أو مقارنة المواقف المختلفة، عند قيام المتعلم باستخدام حل المشكلات والتقويم، يكتسب المزيد من الفهم من خلال الاستفادة من المعرفة السابقة،

والمعرفة الحالية التي اكتسبها، ومن ثم يتعلم من هذه التجربة كيفية ظهور المشكلة، ويتعلم كيفية التغلب عليها، وكيفية تقويم الآراء المختلفة. **(Jones, 2007, p. 33)**

2- الإستراتيجيات ما وراء المعرفية:

بالإضافة إلى الإستراتيجيات المعرفية، يؤثر استخدام التلاميذ لمعرفة ما وراء المعرفة، والإستراتيجيات ما وراء المعرفية على تعلمهم وتحصيلهم. وهناك جانبان مهمان لما وراء المعرفة وهما: معرفة المعرفة، والتنظيم الذاتي للمعرفة، وتعرف إستراتيجيات ما وراء المعرفة بالعمليات العقلية التي يستخدمها التلاميذ لتنظيم تعلمهم **(Pintrich, 1999, p. 460)** . وتتضمن المعرفة حول التعلم ومعرفة التلميذ عن عملياته المعرفية (معرفة ما وراء المعرفة)، وتنظيم التعلم. وهناك ثلاثة أنواع رئيسية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة وهي: إستراتيجيات وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتي يمكن للتلاميذ من خلالها تنفيذ وتنظيم عمليات تعلمهم. وفيما يلي عرض لهذه الإستراتيجيات: **2-1- إستراتيجية وضع الأهداف والتخطيط:**

تساعد هذه الإستراتيجية التلاميذ على التخطيط الاستخدام الإستراتيجيات المعرفية، وتنشيط الجوانب المهمة للمعرفة السابقة. حيث يقوم التلاميذ بوضع أهداف قصيرة المدى حول ما سيتم انجازه من أنشطة تعليمية يومية، ومن ثم يتم ربط هذه الأهداف بمجموعة أوسع من الأهداف طويلة المدى، بعد ذلك يقوم التلاميذ بتحديد ما يحتاجون لفعله لتحقيق تلك الأهداف، مثل تحديد الوقت اللازم لتحقيق تلك الأهداف، وتحديد التغييرات المطلوبة في بيئة التعلم **(Pintrich, 1999, p. 461)** ويمكن تعزيز هذه الإستراتيجية عن طريق:

- تزويد التلاميذ بالخيارات المتعددة الأنشطة التعلم
- استخدام مدخل التعلم بطريقة حل المشكلات.
- تشجيع تنمية الدافعية الداخلية.

• تدريب التلاميذ على مهارات ما وراء المعرفة.

• تدريب التلاميذ على مهارات إدارة الوقت والتخطيط. **(Vialle, Lysaght, & Verenikina, 2005, p. 177)**

2-2- إستراتيجية المراقبة الذاتية:

تعتبر مراقبة التلميذ لتفكيره وسلوكه التعليمي جانبا مهما من جوانب التعلم المنظم ذاتيا، ولكي يصبح التلميذ منظما ذاتيا يجب أن يكون لديه هدف أو معيار أو محك لإجراء المقارنة بينه وبين أدائه من أجل توجيه عمليه المراقبة، وتشتمل أنشطة المراقبة على تتبع الانتباه أثناء قراءة النص، أو الاستماع أو الكتابة، والاختبار الذاتي من خلال طرح الأسئلة للتأكد من الفهم، واستخدام إستراتيجيات أداء الاختبار مثل مراقبة السرعة، والتعامل مع الوقت أثناء أداء الاختبار. تقوم هذه الإستراتيجيات بتنبيه التلميذ عند الفشل في الانتباه أو الفهم، والذي يمكن إصلاحه عند طريق استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي. **(Pintrich, 1999, p. 461)**

وتوفر مراقبة التلميذ لأدائه الأكاديمي معلومات قيمة حول تعلمه، مثل معرفة مستوى فهمه، والتغيير الحاصل في مستوى قدراته، وهذه المعلومات تلهم التلميذ لقضاء مزيد من الوقت في الدراسة، وتجريب إستراتيجيات تعليمية مختلفة. إضافة إلى ذلك، تعتمد المراقبة بشكل كبير على قدرات التلميذ ما وراء المعرفية، وعلى أنشطة المراقبة الأخرى التي يمكن للتلميذ تطبيقها أثناء دراسته **(Jones, 2007, p. 35)**. من جانب آخر، يحتاج التلاميذ إلى التحدث لأنفسهم عند أداء المهام الأكاديمية، والمحافظة على انتباههم أثناء المهمة، وتحليل مدى فاعلية الإستراتيجيات المستخدمة، وتعديلها إذا لزم الأمر، ويمكن للأساتذة مساعدة التلاميذ على تطوير هذه المهارات عن طريق:

• تدريب التلاميذ على استخدام التحدث للذات عند أداء المهام الأكاديمية.

• تشجيعهم على استخدام قوائم المراجعة أثناء أداء المهام الأكاديمية والواجبات.

تدريبهم على مهارات ما وراء الانتباه، أي كيفية توجيه الانتباه إلى الجوانب المناسبة للمهمة.

• تشجيعهم على تحليل الإستراتيجيات من خلال المراقبة الذاتية، وتسجيل الملاحظات.

• تشجيعهم على الأخذ بمجموعة متنوعة من الإستراتيجيات، وعدم التركيز على إستراتيجية واحدة فقط أثناء أدائهم لمهامهم الأكاديمية. **(Vialle, Lysaght, & Verenikina, 2005, p. 177)**

2-3- إستراتجية التقويم الذاتي:

يعتبر التقويم الذاتي أداة مهمة من أدوات التعلم المنظم ذاتيا، حيث يمكن التقويم الذاتي الجيد التلاميذ من دعم خطوات تعلمهم، والسيطرة على وعيهم بتفكيرهم واستنتاجاتهم وتصرفاتهم، ويدل مصطلح التقويم الذاتي على ممارسة التفكير الناقد والتأملي الذي يمكن التلميذ من معرفة درجة تطور قدراته الذاتية، ومعرفة النواتج التي تحصل عليها أثناء تعلمه، والمشاركة في اختيار أهداف العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى ذلك ينمي التقويم الذاتي في التلاميذ اتجاهات الحكم على أنفسهم، ويمدهم بمعرفة الوعي بخياراتهم وبالمعلومات التي لديهم وواقع تعلمهم ونقاط القوة والضعف لديهم، وبالتالي إكسابهم البعد ما وراء المعرفي للتعلم **(السواط، 1433 هـ، صفحة 32)**. من جانب آخر، يحتاج التلاميذ إلى النظر والتأمل في أدائهم، والحكم على فاعليته، كما يحتاجون أيضا إلى أن يكونوا قادرين على التعلم في ضوء تلك الأحكام عند القيام بأداء المهام اللاحقة. يمكن للمعلمين مساعدة التلاميذ على تفعيل مهارات التقويم الذاتي عن طريق:

- تشجيع التلاميذ على وضع معايير خاصة بهم للتقويم.
- تشجيعهم على إنشاء واستخدام قوائم المراجعة.
- توفير فرص تقويم الأقران، والتقويم المشترك، والتقويم الذاتي.

- ربط التقويم بالتخطيط. **(Vialle, Lysaght, & Verenikina, 2005, p. 177)**

3- <u>إستراتيجيات إدارة المصادر:</u>

تهتم إدارة المصادر بالإستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لإدارة ومراقبة البيئة المحيطة بهم، وتشتمل على إدارة وضبط الوقت، والجهد، وبيئة الدراسة، وتلقي مساعدة الآخرين بما فيهم الأساتذة والأقران، من خلال استخدام إستراتيجيات طلب المساعدة، ويفترض أن تساعد هذه الإستراتيجيات التلاميذ على التكيف مع بيئتهم، فضلا عن تغيير بيئة الدراسة – إذا لزم الأمر – لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم. **(Pintrich, 1999, p. 462)**

وتتصف بيئات التعلم الفاعلة بتكوين مجتمعات تعلم من الأساتذة والتلاميذ، وذلك بإيجاد أهداف مشتركة، وتشجيع العمل التعاوني القائم على الدعم والاحترام المتبادل، ومن خصائص بيئات التعلم الفاعلة ما يلي:

- استخدام أساليب التدريس التفاعلية، مثل مناقشات القسم والتعلم التعاوني.
- التماس أفكار التلاميذ وآرائهم، وإدراجها في المناقشات والأنشطة.
- خلق آلية يمكن للتلاميذ من خلالها المساعدة في جعل التعلم داخل القسم يسير بسلاسة وكفاءة.
- التأكيد على القيم الاجتماعية الإيجابية مثل المشاركة والتعاون.
- توفير الفرص التلاميذ لمساعدة بعضهم البعض.
- التأكيد على أن مساهمات ومشاركات التلاميذ أحد الأسباب الرئيسية لنجاح التعلم داخل القسم. **(السواط، 1433 هـ، صفحة 33)**

وفيما يلي عرض لأبرز إستراتيجيات إدارة المصادر بشيء من التفصيل:

3-1- إستراتيجية وقت وبيئة الدارسة:

تمثل إدارة الوقت بعدا هاما للتعلم المنظم ذاتيا، وتختلف إدارة الوقت عن تنظيم الجهد في تركيزها على وضع جدول زمني محدد للعمل ووقت القيام به، وليس كم العمل المراد إنجازه، وتقوم الجدولة الزمنية للعمل بمساعدة التلاميذ على تخصيص الموارد الزمنية المختلفة للقيام بأداء المهام الأكاديمية المختلفة، لذلك يجب على التلميذ حساب تكاليف قضاء الوقت في الواجبات المنزلية، ومراجعة المادة الدراسية، وإدارة المهام غير الأكاديمية، من جهة أخرى فإن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع أفضل من نظرائهم ذوي التحصيل المنخفض في إدارة الوقت، وعليه فإن التلاميذ الذين يديرون وقتهم بشكل جيد، يستطيعون تغيير أساليب وطرق الدراسة عندما لا يجدون الوقت الكافي للاستذكار، ويقومون كذلك بتحديد وتبتي أهداف مستقبلية معتمدين على قدر الوقت المتاح قبل البدء في مشاريعهم، بهذه الطريقة يستطيع التلاميذ تنظيم وقتهم ذاتيا من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية بنجاح. **(Jones, 2007, p. 35)**

وهناك بعض التلاميذ الذين يدركون أنهم في حاجة إلى مكان هادئ للدراسة، ويؤجلون أداء مهامهم الأكاديمية حتى يصبحوا أكثر تركيزا في أداء المهمة، في مثل هذه المواقف يقوم التلاميذ بتنظيم تعلمهم ذاتيا عن طريق معرفة متى وأين يدرسون، ويبحثون عن أماكن تسهل تعلمهم بعيدا عن كل ما يشتت انتباههم وتركيزهم، ويتضمن تنظيم وقت وبيئة الدراسة التركيز على أداء المهمة، والاستخدام الفاعل الوقت الدراسة، والالتزام بجدول محدد سلفا، والمداومة على القراءة الأسبوعية، وانجاز الواجبات في الوقت المحدد **(Bembenutty, 2011, p. 59)** ويشمل تنظيم بيئة الدراسة الناجحة أيضا المجالات التكنولوجية؛ حيث يقوم التلاميذ بالدخول إلى شبكة الانترنيت العالمية، أو استخدام البرمجيات التعليمية للحصول على المعلومات المطلوبة، لذلك يحتاج التلاميذ إلى فهم وقت وكيفية البحث عن المعلومات الموجودة في مصادر عديدة، وذلك عن طريق التنظيم

الذاتي للعديد من بيئات التعلم الافتراضية والحقيقية التي تساعد على تعلمهم. **(Jones, 2007, p. 38)**

3-2- إستراتيجية تنظيم الجهد:

يستطيع التلاميذ تنظيم جهدهم ذاتيا بفاعلية؛ حيث أن التلميذ يعرف متى وكيف يدرس بجد من أجل أن يتعلم مفهوم ما، وتتضمن إستراتيجية تنظيم الجهد قدرة التلميذ على إدارة الانتباه والمشاعر من أجل مواجهة المشتتات لتحقيق أهداف أكاديمية محددة سلفا، وتستلزم هذه الإستراتيجية تجنب ظروف الدراسة التي تؤدي إلى الكسل أو الملل وبذل جهد إضافي عندما تكون المهام الأكاديمية صعبة أو غير ممتعة. **(Bembenutty, 2011, p. 60)**

3-3- إستراتيجيات طلب المساعدة الاجتماعية:

يعتبر طلب المساعدة عند الحاجة مكونا ضروريا للتنظيم الذاتي للتلاميذ، لأنهم -حتما- سيواجهون غموضا أو صعوبة عند أداء المهام التعليمية. وعند مواجهتهم لصعوبات لا يستطيعون التغلب عليها بأنفسهم، فإن طلب المساعدة من المعلمين والزملاء المميزين يلعب دورا مهما في تكيفهم أثناء التعلم، كما يشير طلب المساعدة إلى الالتماس الاستراتيجي للمساعدة من مصادر مطلعة، مثل الأساتذة والزملاء وأولياء الأمور أو وسائل الإعلام من أجل تسهيل التعلم عندما يواجه بالعقبات؛ ولذلك فإن طالبي المساعدة يوظفون عفويا إستراتيجيات بناءة مثل طرح الأسئلة عندما لا يفهم الدرس، من أجل تحقيق أفضل النتائج في خبراتهم التعليمية. **(Bembenutty, 2011, p. 60)**

ويتميز التلاميذ المنظمون ذاتا بأنهم يعرفون متى يطلبون المساعدة من الآخرين بدلا من الاعتماد على أنفسهم عندما يواجهون صعوبات أثناء دراستهم تستلزم هذه المساعدة، ويستخدمون نوعين مختلفين من طلب المساعدة هما:

1- طلب المساعدة الوسيلي: يستخدم التلاميذ هذا النوع من أجل تحسين فهمهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، ولا يسعون في هذا النوع إلى مجرد الحصول على إجابة بل يتعدى ذلك إلى الحصول على توجيه كاف لتحسين قدراتهم.

٢- طلب المساعدة المتطرف: يستخدم التلاميذ هذا النوع عندما يقومون بطرح أسئلة بهدف الحصول على إجابة، أو أن يقوم شخص آخر بحل مشاكلهم؛ ويستخدمون هذا النوع للحصول على الإجابة الصحيحة وليس من أجل تحسين فهمهم .

وتشتمل إستراتيجيات طلب المساعدة الاجتماعية التي حددها **زيمرمان ومارتينيز-بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, p. 618)** على:

- طلب المساعدة من الأقران
- طلب المساعدة من الأستاذ.
- طلب المساعدة من الكبار.

3-4- إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات:

تؤكد هذه الإستراتيجية أهمية احتفاظ التلاميذ بالسجلات التي تساعدهم على التعلم الفاعل، وهناك شواهد كثيرة تشير إلى أن دفع التلاميذ إلى الاحتفاظ بالسجلات يؤثر على تعلمهم، ودافعيتهم، وفعالية الذات لديهم. وهناك عدد من السجلات المهمة التي يجب على التلاميذ الاحتفاظ بها عند ممارسة التعلم المنظم ذاتيا، ومنها: المذكرات، الاختبارات والواجبات، والكتب الدراسية. **(السواط، 1433 هـ، صفحة 36)**

3-5- إستراتيجية البحث عن المعلومات:

يمثل البحث عن المعلومات آلية طبيعية وضرورية للوجود الإنساني بهدف تلبية وتحقيق أهداف محددة، كما يشير سلوك البحث عن المعلومات إلى الطريقة المقصودة والهادفة التي يتبعها التلاميذ للبحث عن المعلومات بغرض إكمال مهام وواجبات المقرر، أو للاستعداد للمناقشة الصفية أو للحلقات الدراسية وورش العمل والمؤتمرات أو لكتابة البحوث الدراسية، ويستطيع التلاميذ الحصول على المعلومات من خلال مصادر المعلومات المختلفة مثل الصحف أو المكتبات التقليدية، أو من خلال البحث في مصادر المعلومات الإلكترونية مثل المكتبات الإلكترونية، وقواعد المعلومات الرقمية. **(السواط، 1433 هـ، صفحة 36)**

4- <u>إستراتيجيات الدافعية:</u>

تعتبر الدافعية أحد المكونات المهمة للتعلم المنظم ذاتيا، حيث كشفت دراسة **بينترتش (Pintrich, 1999)** عن ثلاث تعميمات أساسية حول العلاقة بين الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا وهي:

1- يجب أن يشعر التلاميذ بفاعلية الذات والثقة بأنهم قادرون على أداء المهام الأكاديمية، فعندما يشعرون بذلك يصبحون أكثر ميلا إلى استخدام مختلف إستراتيجيات التنظيم الذاتي.

2- يجب أن يبدي التلاميذ اهتماما بالمهام التعليمية، وأن تكون ذات قيمة لديهم، فالتلاميذ الذين يشعرون بالملل، أو الذين لا يجدون المتعة والفائدة عند ممارسة الأنشطة التعليمية يكونون أقل تنظيما من أولئك الذين يهتمون ويستمتعون بأداء تلك الأنشطة.

3- التلاميذ الذين يركزون اهتمامهم على تحقيق أهداف التعلم، والفهم، وتحسين الذات هم أكثر تنظيما من نظرائهم الذين يحاولون تحقيق أهداف أخرى مثل السعي لأن يبدو أكثر ذكاء من غيرهم، وقد حدد كل من **هاريس وليندنر وبينا (Harris, Lindner, & Pina, 2011, pp. 135-136)** إستراتيجيات فعالية الذات، والدافعية الذاتية، والإرادة، كأهم

إستراتيجيات الدافعية الفاعلة في التعلم المنظم ذاتيا، وفيما يلي عرض لهذه الإستراتيجيات:

4-1- إستراتيجية فعالية الذات:

فعالية الذات هي ثقة التلاميذ بقدراتهم على أداء المهمة، حيث إن التلاميذ مرتفعو الفعالية الذاتية يكونون أكثر ثقة من نظرائهم منخفضي الفعالية، ويقومون بتحفيز أنفسهم للحصول على مزيد من التعلم، وقد أظهر الأدب التربوي أيضا أن التلاميذ الذين يتمتعون بفعالية ذاتية عالية يميلون إلى بذل المزيد من الجهد أكثر من ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة عندما يواجهون عقبات وصعوبات أثناء تعلمهم، يتم تحديد الفعالية الذاتية من خلال سؤال التلاميذ عند تحديد أهداف التعلم لديهم عن مدى فعالية ذواتهم.

وبعد ذلك يتم متابعة التلاميذ ذوي الفعالية المنخفضة أثناء التدريس، ويتم تشجيعهم من خلال توضيح النشاط الذي قاموا بأدائه بشكل صحيح قبل الانتقال للنشاط التالي وحثهم على التأمل في الإستراتيجيات التي استخدموها أثناء تعلمهم. **(السواط، 1433 هـ، صفحة 37)**

4-2- إستراتيجية الدافعية الذاتية

تؤكد النظرية البنائية على أن الدافعية للتعلم تمثل جانبا مهما من جوانب التعلم؛ حيث يجب أن يكون التلاميذ -بشكل دائم- في تحد مع أنفسهم، ويتم العمل من قبل الأساتذة على المحافظة على دافعيتهم بطريقة مناسبة، من جهة أخرى فإنه في بيئات التعلم البنائية حيث يفترض من التلاميذ اكتشاف وخلق المعرفة، يتجلى دور الدافعية الذاتية بشكل مهم وحاسم، إن الشعور بالاستقلالية، والذي يتحقق من خلال إعطاء التلميذ التحكم في تعلمه المنظم ذاتيا، وكفاءته الذاتية يمثل عاملا مهما في تعزيز الدافعية لدى التلاميذ. **(السواط، 1433 هـ، صفحة 38)**

4-3- إستراتيجية الإرادة:

يعرف **كورنو (Corno، 1993)** الإرادة كنظام ديناميكي تتم فيه عملية السيطرة النفسية التي تساعد على التركيز، وتوجيه الجهود في مواجهة المشتتات الشخصية والبيئية، وتساعد كذلك على التعلم وتحسين الأداء. وقد ميز **كورنو Corno** بين الدافعية والإرادة، حيث تشير الدافعية إلى عمليات ما قبل اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى اختيار التلميذ لأهدافه، بينما تشير الإرادة إلى عمليات ما بعد اتخاذ تلك القرارات المساعدة على تنفيذ الإستراتيجيات، وتحقيق الأهداف التي يضعها التلميذ. **(Zimmerman & Schunk, 2008, p. 14)**

وقد أفادت هذه الإستراتيجيات الدراسة عن طريق تضمين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المناسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية، وخصوصا في التحصيل الدراسي، وساعد التعرف على خصائص كل من هذه الإستراتيجيات ومهاراتها الفرعية في بناء مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والبرنامج الإرشادي لتحسين التحصيل الدراسي.

5- الافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتيا:

توجد عدة نماذج مختلفة للتعلم المنظم ذاتيا تقدم تراكيب، وميكانيزمات مختلفة، ولكنها تشترك في بعض الافتراضات الأساسية عن التعلم والتنظيم، والافتراضات الأربعة العامة التي تشترك فيها معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا هي على النحو التالي:

1. الافتراض الأول:

وهو الافتراض النشط (الفعال) و(البنائي) الذي يأتي من وجهة نظر معرفية عامة: وهي أن التلاميذ ينظر إليهم على أنهم مشاركون نشطون في عملية التعلم، ومن المفترض أنهم يقومون ببناء معانيهم وأهدافهم واستراتيجياتهم الخاصة بهم من المعلومات المتاحة في البيئة الخارجية بالإضافة إلى المعلومات في عقولهم الخاصة (البيئة الداخلية).

2. الافتراض الثاني:

وهو مرتبط بالأول، وهو افتراض إمكانية الضبط، حيث يفترض منظور التعلم المنظم ذاتية أن المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا ويضبطوا وينظموا مظاهر معينة لمعارفهم، ودوافعهم، وسلوكياتهم بالإضافة إلى بعض معالم بيئاتهم، ولا يعني هذا الافتراض أن الأفراد سوف – أو أنهم يستطيعون أن – يراقبوا ويضبطوا معارفهم، ودوافعهم، وسلوكياتهم في كل وقت أو في كل السياقات، بل مجرد أن قدرا من المراقبة، والضبط، والتنظيم يعتبر أمرا ممكنا.

3. الافتراض الثالث:

خاص بالهدف والمحك أو المعيار، حيث تفترض نماذج التنظيم وجود نوع من الهدف أو المحك أو المعيار يمكن في ضوئه عقد مقارنات لتقييم ما إذا كانت عملية التعلم يجب أن تستمر كما هي أو أن قدرة من التغيير يعتبر ضروريا.

4. الافتراض الرابع:

هو الافتراض بأن الأنشطة المنظمة ذاتيا تعتبر وسائط بين السمات الشخصية، وخصائص السياق البيئي، والإنجاز أو الأداء الفعلي، أي أنه ليس مجرد الخصائص

الثقافية، أو الديموغرافية للفرد، أو سماته الشخصية هي التي تؤثر في التحصيل الدراسي أو التعلم بشكل مباشر، أو أن مجرد خصائص السياق لبيئة حجرة الدراسة هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي الذي يقوم به الأفراد لمعارفهم، ودوافعهم، وسلوكياتهم هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص، والسياق، والتحصيل الدراسي. **(رزوقي و عبد الكريم، 2015، الصفحات 178-179)**

6- النماذج المفسرة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تفترض النماذج الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا والتي تم بناؤها في ضوء الأطر النظرية العلم النفس المعرفي ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام الأكاديمية، وتؤكد هذه النماذج على دور بعض العمليات الأساسية في التعلم المنظم ذاتيا كالضبط والتنظيم الذاتي وعمليات تحديد الأهداف والمعايير، كما تؤكد على أن هذه الاستراتيجيات تعد حلقة الوصل بين التلميذ والسياق المحيط (البيئة) من ناحية والأداء الحقيقي من ناحية أخرى وتفيد هذه النماذج في فهم ديناميكية التعلم المنظم ذاتيا وسوف نوجز في توضيح بعض هذه النماذج كالتالي:

6-1- النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا لـ زيمرمان "Zimmerman":

أفترض هذا النموذج من قبل **زيمرمان** "**Zimmerman**" وزملاؤه في **1986، 1988، 1989** وهو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا وتم بنائه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لـ **باندورا** "**Bandura**"والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل التلميذ مع المهام الأكاديمية. **(رشوان، 2006، صفحة 14)**

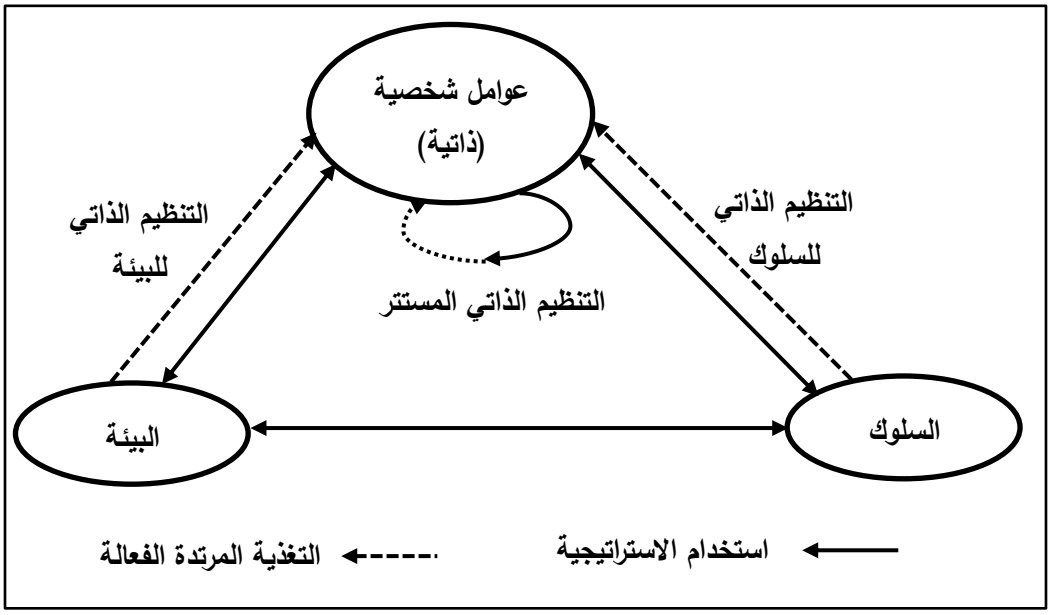
فقد افترض **باندورا** ثلاث محددات أساسية للنشاط الإنساني تتمثل في: المحددات الشخصية والمحددات البيئية والمحددات السلوكية، ويرى أن السلوك يكون نتيجة لتأثير مصادر خارجية ومصادر ذاتية وأن التعلم ناتج للتفاعل بين هذه المتغيرات.

وتتضمن العوامل الذاتية معتقدات التلاميذ واتجاهاتهم المؤثرة في تعلمهم وسلوكهم، بينما تتمثل المتغيرات البيئية في جودة التدريس والتغذية المرتدة والمعلومات المعروضة والعون من قبل الأقران والأسرة ومكونات بيئة التعلم المكانية، أما العوامل السلوكية فتتضمن على سبيل المثال تأثير الأداء السابق.

وطور هذا النموذج من قبل **زيمرمان وشنك** "**Zimmerman & Schunk**" وزملاؤهما ثم مر بعد ذلك بعدة مراحل تطورية أخرى حتى أصبح في صورة تعتمد عليها معظم البحوث والدراسات في هذا المجال، ووصف **زيمرمان** في **1998** هذا النموذج بنموذج العمليات التبادلية وذلك لافتراضه أن العمليات المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيا تتغير تماما أثناء التعلم كنتيجة لعملية المراقبة الذاتية لهذه العمليات، والتي قد تؤدي إلى تغير في استراتيجية التجهيز والمعالجة والمعرفة والأهداف والانفعالات. **(رشوان، 2006، صفحة 15)**

وفي ضوء هذا النموذج يحدث التنظيم الذاتي بصفة عامة تبعا لدرجة استخدام التلميذ للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة وهذه المكونات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا (العمليات الذاتية، السلوك، البيئة) تربطها علاقة تبادلية، حيث يؤثر كلا منها في الآخر ولا تعني كلمة تبادلية التماثل والتناسق في قوة التأثير أو النمطية في التأثير المشترك المتزامن لكل مكونين في الآخر، ولكن تعني علاقة تأثير وتأثر بين كل المكونات، وتتوقف قوة التأثير لكل مكون على السياق الذي يتم فيه التعلم.

وتنظيم العوامل الذاتية يشار إليه في الشكل (03) بالتنظيم الذاتي المستتر أو الضمني والذي يتضمن المراقبة الذاتية وكيف النواحي المعرفية والوجدانية للفرد، كاستخدام التخيل لاسترجاع معلومة ما أو للاسترخاء، بينما التنظيم الذاتي للسلوك يتضمن الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ مثل أدوات أو وسائل التعلم المتاحة والتنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكيفها لتحقيق مستوى الأداء المطلوب. **(رشوان، 2006، صفحة 15)**



شكل (03): نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لـ باندورا "Bandura". (Zimmerman, 1989)

فتبعا لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لا يتحدد التعلم المنظم ذاتيا تبعا للعمليات الذاتية فقط وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد وكذلك بالمحددات السلوكية في علاقة تبادلية.

فحل التلميذ لمشكلة ما يفترض أنه لا يتأثر فقط بإدراك الشخص (الذات) للفاعلية، وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالعوامل البيئية كتشجيع الأستاذ، وكذلك بالنواتج والمحددات السلوكية كنتيجة حل مشكلة سابقة، وكذلك العلاقة التبادلية تعني أن تنظيم

التلميذ للسلوك كعمل السجلات والاحتفاظ بها يمكن أن يؤثر على كلا من البيئة والعمليات الذاتية.

(**Zimmerman, 1989**)

ويعبر "**باندورا**" عن العلاقة التبادلية الثلاثية بقوله: " أن السلوك ناتج لكلا من الأحداث الذاتية وتأثر المصادر الخارجية " **(Bandura, 1986, p. 454)**، ولذلك فهناك ثلاث استراتيجيات عامة لزيادة تأثير العمليات الشخصية (الذاتية) التنظيمية: وهي استراتيجيات ضبط السلوك، واستراتيجيات الضبط البيئي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي المستتر (الضمني) وهو ما يتضح من الشكل (03). **(Zimmerman, 1989)**

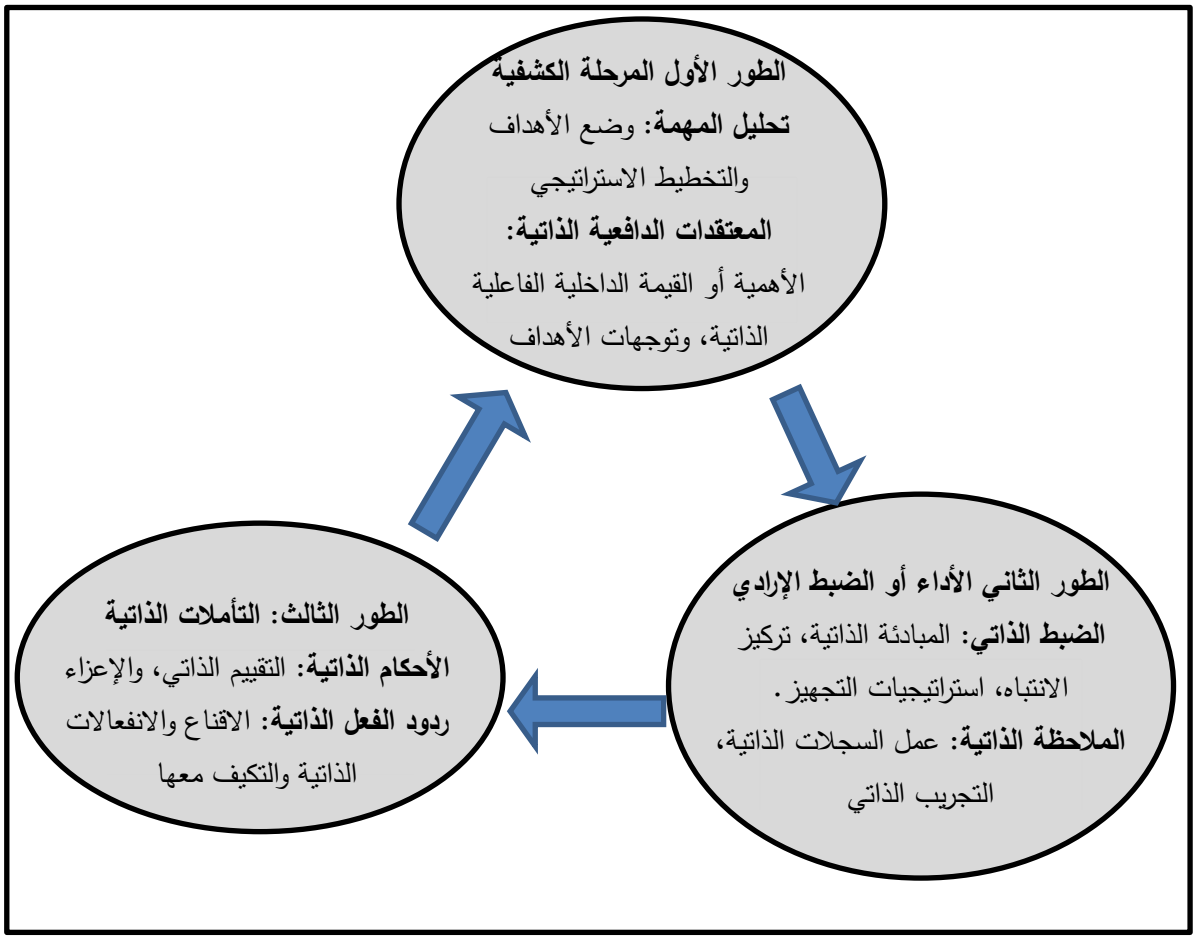
وتبعا لهذا النموذج أفترض **زيمرمان (Zimmerman, 2002)** أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

الطور الكشفي: ويسبق الأداء الحقيقي ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي، وهنا يتم التأكيد على أن السلوك يحفز ويرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة بدلا من كونه دالة للنزعات غير المدركة، والأهداف والنتائج المتوقعة يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل.

1.طور الأداء أو الضبط الإرادي: ويشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.

2.طور التأملات الذاتية: والذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها تقييم التلميذ لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء.

وفي كل طور من هذه الأطوار توجد مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي تعد بمثابة استراتيجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوبة، وهذه العمليات منها ما يتعلق بتنظيم المعرفة ومنها ما يتعلق بالتنظيم الذاتي للسلوك، بالإضافة للتنظيم الذاتي للسياق وتتضح العمليات التي تتم في كل طور من هذه الأطوار وفق الشكل (04):



شكل (04) الأطوار التبادلية للتعلم المنظم ذاتيا وعملياتها الفرعية. (رشوان، 2006، صفحة 17)

1- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من وجهة نظر هذا النموذج:

أكد **(Bandura, 1986, p. 454)** على أهمية استخدام التلميذ للاستراتيجيات التنظيمية، حيث تدعم هذه الاستراتيجيات التلميذ بمعلومات هامة عن فاعليته الذاتية ويفترض أن هذه المعلومات تحدد الاختيارات المقبلة لهذه الاستراتيجيات واستخدامها بفاعلية.

ولقد حاول "**زيمرمان**" وزملاؤه الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال العديد من الدراسات التجريبية في المعامل وفي البيئات الدراسية، واستخدم في هذه الدراسات المقابلات الشخصية ووسائل التقرير الذاتي وتقديرات المعلمين، ومن خلال ذلك تم التوصل إلى 14 استراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا، يمكن تصنيفها في ضوء النموذج

الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا كما يلي: **(Zimmerman, 1989)** (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988)

- ✓ استراتيجيات تهدف لتحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية:

وهي استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف، وتنظيم وتحويل المعلومات.

- ✓ استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمي:

وتتمثل في استراتيجيات التقويم الذاتي، ومكافأة الذات.

- ✓ استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلم: وتتمثل في استراتيجيات الترتيب البيئي، وطلب العون: وتنقسم إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي طلب العون من (الأقران، المعلمين، الكبار كأفراد الأسرة)، ومراجعة السجلات: وتنقسم إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي: مراجعة (الملاحظات، الامتحانات السابقة، المقررات الدراسية).

وبالإضافة لما سبق هناك استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة والتي تعد مفيدة في تحسين التنظيم الذاتي بصفة عامة حيث تمكن التلميذ من ملاحظة كل جوانب تعلمه وبالتالي تحديد السلوكيات التنظيمية المطلوبة.

2- العمليات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا من وجهة نظر هذا النموذج:

يتضمن التنظيم الذاتي من وجهة نظر هذا النموذج ثلاث عمليات مفتاحية فرعية هي الملاحظة الذاتية، وأحكام الذات، ورد الفعل الذاتي.

وهذه العمليات ليست معتمدة تبادليا فقط، ولكنها أيضا متفاعلة فحينما يلاحظ التلميذ بعض أشكال سلوكه، ربما يقيمها في ضوء المعايير الموضوعة، وتقويمات التلميذ وردود أفعاله تحدد ملاحظاته التالية لنفس أشكال السلوك أو لغيرها، وكذلك لا تعمل هذه العمليات مستقلة عن بيئة التعلم، حيث تساعد العوامل البيئية في الحسين عمليات تنظيم الذات، ويوضح الشكل (05) تلك العمليات: **(رشوان، 2006، الصفحات 18-19)**

شكل (05) العمليات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا (رشوان، 2006، صفحة 19)

وهذه العمليات تعمل أثناء التنظيم الذاتي للتعلم ويظهر تأثيرها أثناء الأداء ويمكن توضيح هذه العمليات كما يلي: **(رشوان، 2006، الصفحات 19-20)**

✓- الملاحظة الذاتية: وهي ما يطلق عليه مراقبة الذات وتشير إلى ملاحظة التلميذ وتركيز انتباهه على أبعاد معينة لسلوكه، فمن الممكن أن يصنف السلوك في أبعاد مثل الكم والجودة والأصالة والمعلومات، التي يكونها التلميذ من ذلك تساعد في تحديد مدى التقدم الحادث تجاه الهدف وكذلك في تحديد التعديلات المطلوبة، ويفيد في هذه العملية احتفاظ التلميذ بسجلات للأداء والتي تتناول دلالات مميزة للوقت والمكان والاستراتيجية.

✓- أحكام الذات: وتشير إلى مقارنة التلميذ بين نتائج أداءه والمعايير الموضوعة أو الأهداف المراد تحقيقها، وتتأثر هذه العملية بالعديد من العوامل مثل أنماط المعايير المستخدمة وخصائص ومناسبة الهدف وأهمية إنجاز الأهداف المحددة ونمط العزو.

✓- رد الفعل الذاتي: ويشير إلى التأملات وردود الأفعال المتعلقة بالتقدم نحو الهدف ونتائج الأداء مثل الرضا عن النتائج والأداء وقبول النتائج، ولرد الفعل الذاتي تأثير كبير على الدافعية والشعور بالكفاءة، ولكن التقويمات السالبة لا تؤدي بالضرورة إلى نقص الدافعية إذا اعتقد التلميذ بأنه يمكنه تحسين أدائه.

6-2- النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

A Social Cognitive Model of Goals and Self-Regulation

ويعد هذا النموذج هو إسهامه الأول في التعلم المنظم ذاتياً، وافترض هذا النموذج من قبل **بينتريش** "**Pintrich**" وزملائه في **1990 م، 1991 م، 1994 م** في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية؛ ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتيا.

(Pintrich, Roeser, & De Groot, 1994) (Pintrich & De Groot, 1990)

والمكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة، وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما: المعرفة الفعلية (المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية)، والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، وهذان المكونان يمثِّلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه التلميذ عن المعلومات المقدمة، بينما تتضمن المعرفة الإجرائية المعرفة بطرق تعلِّم وتذكر وفهم تلك المعلومات، أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم.

(Pintrich & De Groot, 1990)

ويفترض هذا النموذج كما ورد في **حسن (1999)** أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية هي:

-<u>الاستراتيجيات المعرفية:</u> والتي يستخدمها في التعّلم والتذكر والفهم وتتمثل في (التسميع، واستخدام التفاصيل، والتفكير الناقد).

-<u>استراتيجيات ما وراء المعرفة:</u> وتتمثل في (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم).

-<u>استراتيجيات إدارة المصادر:</u> وتتضمن قدرة التلاميذ على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلا، وتتمّثل تلك الاستراتيجيات في (إدارة وقت الدراسة، وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب العون الأكاديمي).

بينما تمثل الدافعية في هذا النموذج ثلاث مكونات عامة يفترض أنها تؤدي دوراً هاماً في دافعية التلميذ وهي:

1- مكون القيمة: ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها التلميذ لنفسه من دراسة مادة ما، والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها، وتهتم مكونات التوقّع بالإجابة عن أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذه المهمة؟، وتتكون من: التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة.

❖ – التوجه الداخلي للهدف:

ويشير التوجه الداخلي للهدف إلى إدراك التلميذ لأسباب اندماجه في مهمة التعلم، ويعبر عن أهداف أو توجهات التلميذ للمقرر الدراسي، ويتعلق بدرجة إدراك التلميذ للأسباب التي تجعله يشارك في مهمة ما، ومن هذه الأسباب التحدي وحب الاستطلاع، والتفوق، ويدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى التلميذ على أن مشاركة التلميذ في المهمة التعليمية هي غاية في حد ذاتها أكثر من كونها وسيلة.

❖ – التوجه الخارجي للهدف:

التوجه الخارجي للهدف يكمل التوجه الداخلي للهدف، ويتعّلق بدرجة إدراك التلميذ لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب: الدرجات، والمكافآت، والأداء والتقييم من الآخرين، والمنافسة، وعندما يكون التلميذ مرتفعا في التوجه الخارجي للهدف فاندماجه في مهمة التعلم وسيلة في حد ذاته، ويكون الاهتمام الأساسي للتلميذ مرتبطا بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها، أي: أنْ توجه الهدف (داخلي/ خارجي) يشير إلى أسباب مشاركة التلميذ في المهمة، أي يتعلق بالسؤال لماذا أفعل هذا؟

❖ – قيمة المهمة:

تتعلق قيمة المهمة بتقييم التلميذ لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أي: تتعلق بالسؤال التالي: ماذا اعتقد في هذه المهمة ؟، وارتفاع قيمة المهمة لدى التلميذ يؤدي إلى

زيادة اندماجه في تعلمها، أي: أنَّ قيمة المهمة تتعلق بإدراكات التلاميذ للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامهما وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم.

2- مكون التوقع:

ويتضمن معتقدات التلاميذ عن الكفاءة في أداء الأعمال التعليمية، حيث تتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: هل أستطيع أداء هذه المهمة؟ وتتكون من: ضبط معتقدات التعلم، فعالية الذات في التعّلم والأداء.

❖ - ضبط معتقدات التعلم:

ويشير إلى اعتقاد التلاميذ بأن مجهوداتهم للتعلم سوف تعطي نتائج ايجابية، وأنَّ هذه النتائج تتوقف على ما يمتلكه الفرد من مجهود، وأن اختلاف جهودهم للدراسة يؤدي إلى اختلاف في تعلمهم، فإذا شعر التلميذ بأنه يمكنه ضبط أدائه التعليمي فإنه سيكون أكثر رغبة لوضع ما يحتاجه من استراتيجيات لاحقه ليجعل التغيرات مرغوبة.

❖ - فعالية الذات في التعلم والأداء:

وهي عبارة عن تقرير ذاتي لمقدرة التلميذ على أداء مهمة ما، وتتضمن أحكاما عن مقدرة التلميذ على إنجاز المهمة، بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة.

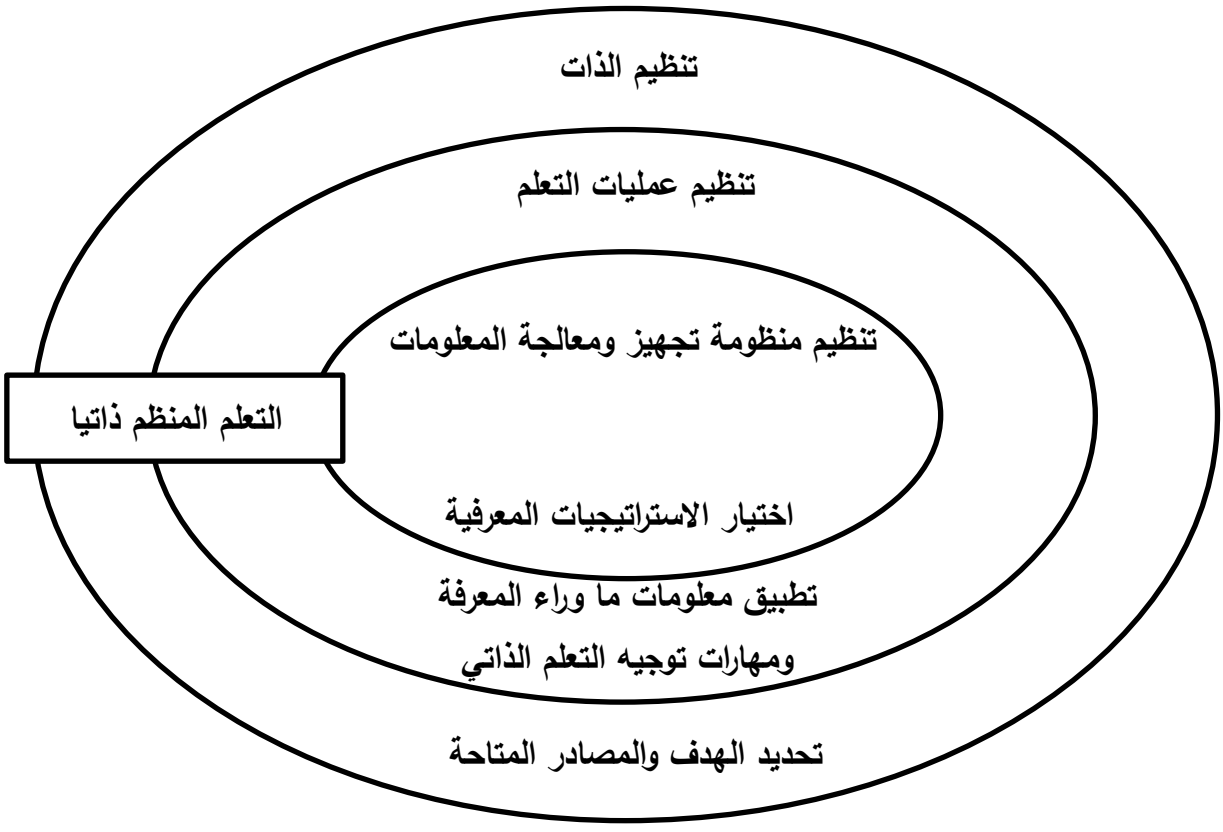
3- المكون الوجداني:

ويشتمل على رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: كيف أشعر تجاه هذه المهمة، وهذا المكون هو: قلق الاختبار.

ويفترض أن هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك الدافعي تتمثل في الاختيار (اختيار القيام بعمل ما دون آخر)، ومستوى المشاركة، أو الاندماج (الاندماج في المهمة أو العمل بفاعلية والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة)، ومستوى المثابرة (الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات). **(Pintrich, Roeser, & De Groot, 1994)**

6-3- نموذج ثلاثي الطبقات لـ بوكارتس "Boekaerts":

ويجيب هذا النموذج عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها التلاميذ وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا؟ وتبعا لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات التعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق مختلفة في منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلم ومنطقة تنظيم الذات ويمكن اعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا بينما تنظيم الذات يمكن أن ينظر إليه على أنه الجانب الدافعي، ويفترض أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وبمعنى أخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي وهو ما يتضح من شكل رقم (06) **(1999 ,Boekaerts)**: **(رشوان، 2006، صفحة 22)**



شكل (06): النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا (Boekaerts, 1999)

1- تنظيم منظومة تجاوز ومعالجة المعلومات:

وتتمثل هذا في قدرة التلميذ على اختيار استراتيجيات التجهيز والمالية المعرفية والمزج والتوفيق بينها بطريقة فعالة.

2- تنظيم عملية التعلم:

تتضح القدرة على التنظيم الذاتي لعملية التعلم من خلال قدرة الأفراد على توجيه عملية تعلمهم ذاتيا، والأبحاث التقليدية في مجال ما وراء المعرفة وجهت الكثير من الانتباه لهذه العملية التنظيمية وأمكن تحديد العديد من مهارات ما وراء المعرفة الهامة والتي تتضمن التوجيه والتخطيط، وإنجاز الخطة، والمراقبة والاختبار والتشخيص، والتوفيق والتصحيح، والتقويم وردود الفعل والانعكاسات.

ويؤكد هذا النموذج على أن التنظيم الذاتي واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات تربطهما علاقة قوية، حيث توجد العديد من الأدلة التي تؤكد أن تفضيل المستوى السطحي في التجهيز والمعالجة يكون مصحوبا بالحاجة إلى التنظيم الخارجي، بينما تفضيل المستوي العميق يكون مصحوبا بالتنظيم الذاتي. **(رشوان، 2006، صفحة 23)**

3- تنظيم الذات:

يلقي هذا البعد اهتماما متناميا في مجال التعلم المنظم ذاتيا حيث يمثل تنظيم الذات أو تنظيم الخصائص الذاتية المحدد الرئيسي للسلوكيات المرتبطة بالتعلم وهنا يتمثل الاهتمام في الإجابة على بعض التساؤلات مثل: ما الذي يجعل التلميذ يضع لنفسه معايير معينة للتعلم؟، أو لا يجعله يحدد أهدافا خاصة لتعلمه؟، ما الذي يدفع التلميذ للاجتهاد الفعلي بعد تحديد هذه الأهداف وتلك المعايير؟، وهنا يحاول النموذج تحديد

بعض الأبعاد التي تسهم في فهم نظام الضبط هذا وخاصة ما يتعلق بتحديد الأهداف والاجتهاد لتحقيق تلك الأهداف ومن هذه الأبعاد. **(رشوان، 2006، صفحة 23)**

4- الضبط الدافعي:

فالدافعية في علاقتها بالتعلم دائما ما يتم نمذجتها تبعا للنماذج العامة للقيمة والتوقع، وهذه النماذج تفترض ثلاث مكونات هامة في تحديدها للدافعية وهي مكون التوقع ومكون القيمة ومكون توجهات الأهداف، وينصب التركيز هنا على جهد التلميذ في ضبط وتكييف هذه المكونات. **(رشوان، 2006، صفحة 23)**

5- الضبط الانفعالي:

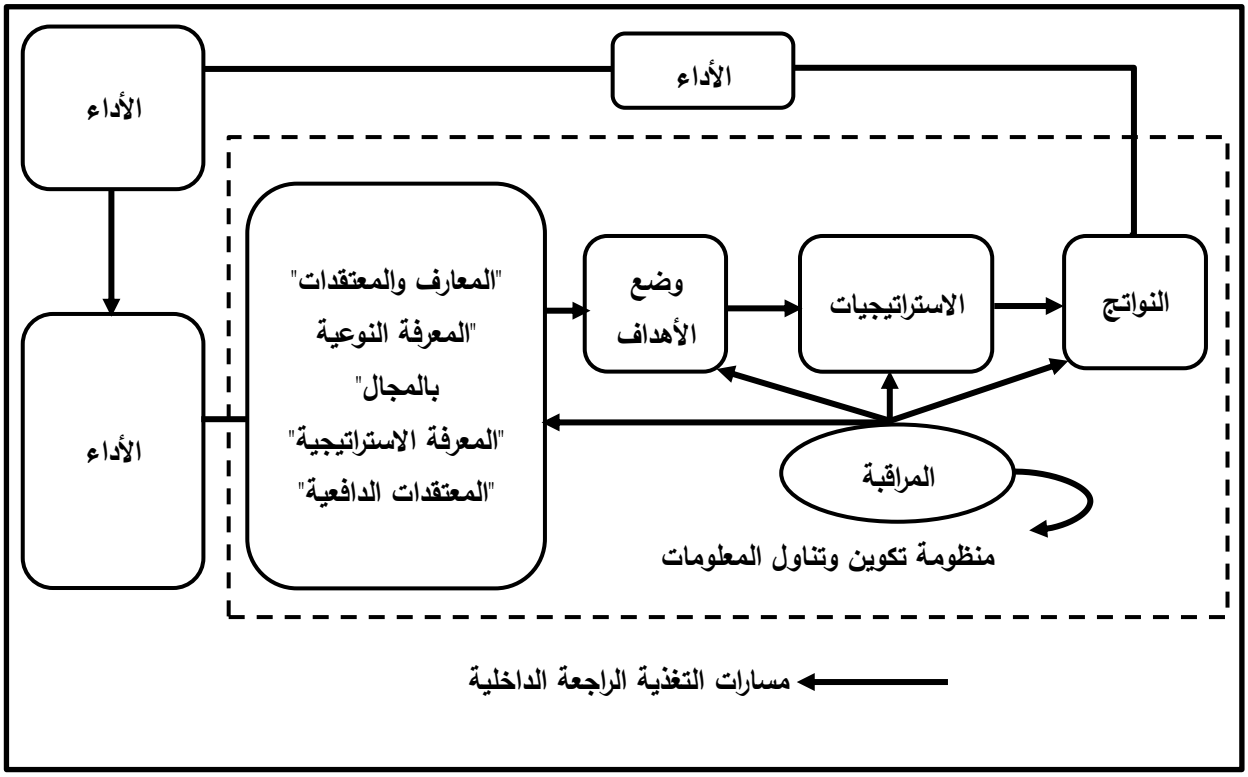
التأكيد هنا ينصب على دور التلميذ في ضبط وتكيف النواحي الانفعالية كقلق الاختبار وقلق الأداء، نظرا للتأثير الكبير لهذه النواحي في عملية التعلم فهي تؤثر على سلوك الاختبار سواء كان للاستراتيجيات المعرفية أو ما وراء المعرفية وعلى المثابرة وعلى الجهد المبذول.

6- ضبط الفعل:

المقصود هنا بالفعل، الأفعال الخاصة بالتنفيذ والتي تتمثل في القدرة على البدء وفي التنفيذ والمثابرة، أثناء التنفيذ وإنهاء العمل، وتشير القدرة على البدء في التنفيذ إلى اتخاذ القرار بالبدء فعلا في معالجة المهمة المطروحة، بينما تشير المثابرة إلى القدرة على الاستمرار في التجهيز والمعالجة بنفس الكفاءة بدون تشتت أو ملل حتى يتحقق الهدف المنشود، وإنهاء العمل يشير إلى القدرة على التوقف عندما لا تثمر المحاولات عن نتائج إيجابية مع تأكد التلميذ من عدم جدوى استمرارية العمل. **(رشوان، 2006، صفحة 24)**

6-4- نموذج المراحل الأربعة للتعلم المنظم ذاتيا لـ وين "Winne":

افترض هذا النموذج من قبل **وين** "**Winne**" في **1998** ويرى فيه أن التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عبور أربعة مراحل أساسية تتمثل في تحديد المهمة، ووضع الهدف والتخطيط، والتنفيذ، والتكيف. وهذا النموذج يؤكد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، وبصفة خاصة يركز هذا النموذج على دور المراقبة والتغذية الراجعة (المرتدة)، كما يعتبر عملية التنظيم الذاتي للتعلم نظاما متتابعا دوريا من العمليات حيث تحدث فيه نواتج المراحل الأولى والشروط التي على أساسها تعمل الإجراءات خلال الحلقة التالية من النشاط وفق ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (07): نموذج وين Winne للتعلم المنظم ذاتيا (رشوان، 2006، صفحة 25)

المرحلة الأولى تحديد المهمة: يطور التلميذ إدراكه حول خصائص المهمة وإدراكه بالهدف من هذه المرحلة، وهذا الهدف مجموعة من المعايير تقيم المهمة من خلالها، وقد يكون هذا الهدف هو نفسه الذي يضعه الأستاذ أو النص أو قد يصوغه التلميذ بنفسه.

ويوجد مصدران للمعلومات التي تسهم في هذه الإدراكات: وهي شروط المهمة والتي تقدم معلومات حول المهمة في البيئة كما هي، والشروط المعرفية وهي تفسيرات يتم تذكرها لبعض الملامح لمهام سابقة مماثلة. **(رزوقي و عبد الكريم، 2015، الصفحات 235-236)**

المرحلة الثانية وضع الهدف والتخطيط: قد يعيد التلاميذ صياغة الأهداف بناءاً على نتائج المرحلة الأولى إذا اختلفت معاييرهم الشخصية عن تلك التي أدركوها في البداية بالنسبة للمهمة وفي ضوء هذا التغيير فإن التلاميذ يبدؤون الخطة ليباشروا المهام لتحقيق هذه الأهداف.

المرحلة الثالثة تنفيذ استراتيجيات وأساليب الدراسة: يتم تنفيذ استراتيجيات وأساليب الدراسة والتي خطط لها التلاميذ في المرحلة الثانية ومن هذه الاستراتيجيات والمهارات (التلخيص، واستخدام الحروف الأولى لتقوية الذاكرة، ووضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية...)، وبمجرد تطبيق هذه الإجراءات فإن التقييمات (التغذية الراجعة) تتولد ذاتيا، وفي هذه المرحلة فإن مراقبة نواتج أساليب الدراسة قد تؤدي إلى تغييرات في ديناميكية سريعة في خطة الدراسة. **(رزوقي و عبد الكريم، 2015، صفحة 236)**

المرحلة الرابعة التكيف ما وراء المعرفي: يقوم التلاميذ بفحص النواتج التي تولدت في المراحل السابقة، ومراقبتها بالنسبة للمعرفة ما وراء المعرفية التي تمثل معايير لهذه الأحداث، والمراقبة في هذه المرحلة ليست بخصوص التآلف الدقيق بين العمليات في المراحل السابقة (1، 2، 3) ولكنها في قرارات تأخذ أحد نمطين الأول: أن هذه القرارات توضح كيف يتم التناسق والتكامل بين الأنشطة خلال مراحل الدراسة المتعددة، والنمط الثاني من اتخاذ القرار التكيفي يتخطى حدود مهمة الدراسة الحالية لتغيير ظروف الدراسة في المستقبل.

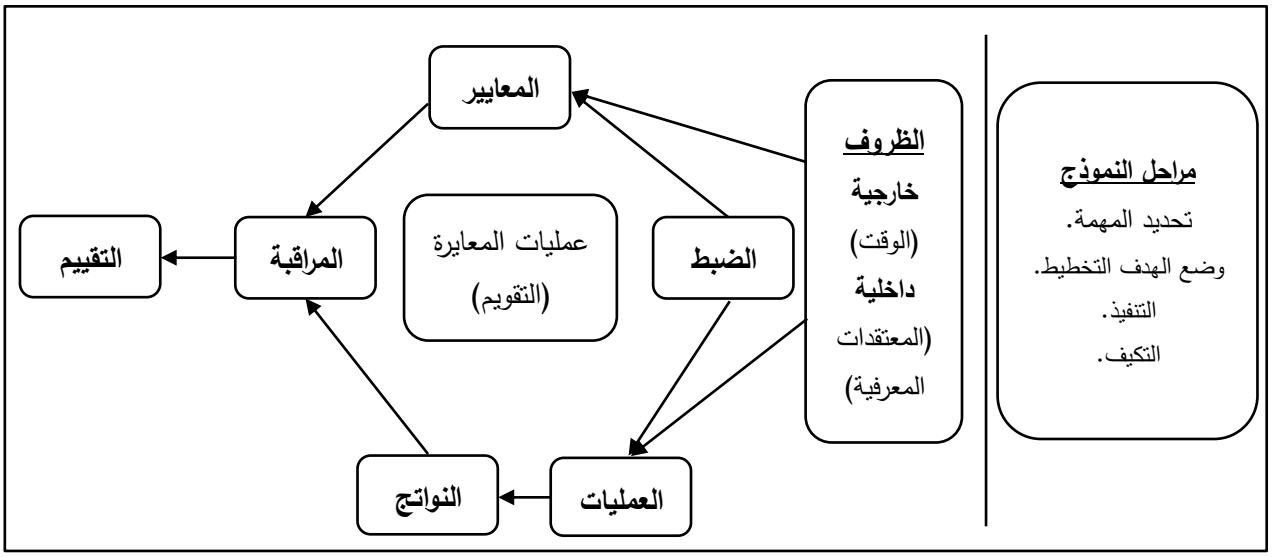
وهذه المرحلة اختيارية وتتم هذه التكيفات بعدة طرق:

- بتنمية أو بإلغاء الشروط التي تتم خلالها الإجراءات.

- بتغيير الإجراءات نفسها.
- بإعادة بناء الشروط المعرفية، والأساليب والاستراتيجيات لخلق مداخل مختلفة لتولي (تدبر) المهام.

ويرى **(Winne, Hadwin. 1998)** أن مهام الدراسة تختلف بشكل هائل وقد استخدما نموذجا رمزيا ذا خمسة أوجه كمخطط لوصف مراحل الدراسة في ضوء أبعاد عامة وهي: الشروط **C**onditions، والإجراءات **O**perations، والنواتج **P**roducts، والتقييمات (بالنسبة للنواتج) **E**valuations، والمعايير (الخاصة بالنواتج) **S**tandard، وهذا التمثيل يمكن الإشارة إليه باستخدام الحروف الأولى من الكلمات، وهي COPES حيث تحدد المظاهر الخاصة بالمهام والتي يكافح بها التلميذ ليتغلب على الصعوبات في الدراسة والتعلم. **(رزوقي و عبد الكريم، 2015، صفحة 237)**

وقد وضعت **(Pieschl et al., 2008)** تصورا لهذا النموذج في الشكل التالي:



شكل (08): يوضح مخطط بنائي معرفي لنموذج COPES (رزوقي و عبد الكريم، 2015، صفحة 237)

7- أسس تدريس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

هناك مجموعة من الأسس تستند عليها عملية التعلم المنظم ذاتية هي:

1- أن تتاح الفرصة للتلاميذ كي يتعلم كل تلميذ وفق قدراته وميوله وإمكانياته.

2- ينبغي التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه (مبدا العملية).

3- أن يكون للتعلم قيمة، وأن يساعد التلاميذ على الوعي باستراتيجيات تعلمهم، ومهارات تنظيم ذواتهم، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات واهداف التعلم (مبدأ التأملية).

4- أن التفاعل بين المكونات المعرفية، وما بعد المعرفية والوجدانية للتعلم مهم ومركزي (مبدأ الوجدانية).

5- ينبغي أن يكون التلاميذ على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات، ووظيفتها (مبدأ الوظيفية).

6- ينبغي أن يكافح ويجاهد الأساتذة والتلاميذ لتحقيق أثر التعلم والتعميم، والا يتوقعوا أن يتحققا دون ممارسة في سياق (مبدأ انتقال أثر التعلم).

7- تحتاج استراتيجيات التعلم ومهارات تنظيم الذات أن تمارس بانتظام مع توافر وقت كاف، وممارسته في سياقات مناسبة (مبدأ السياق).

8- ينبغي أن يدرس للتلاميذ كيفية التنظيم والتشخيص والمراجعة والتنقيح لتعلمهم (مبدأ التشخيص الذاتي).

9- لا ينبغي أن يصدم التعلم بطريقة تحقق التوازن الأمثل بين عدة أنشطة خاصة بالتعلم وكيفيته (مبدأ النشاط).

10- التعاون والنقاش بين التلاميذ ضروريان (مبدأ التعاون).

11- ينبغي الاهتمام والتأكيد على مرامي التعلم المعرفي العليا، والتي تتطلب عمق معرفية (مبدأ المرمى والهدف).

12- يتم تعلم المادة الدراسية الجديدة حين يتم إرساؤها على المعرفة المتوفرة لدى التلميذ، وعلى مفاهيمه القبلية (مبدأ المفهوم أو التصور القبلي).

13- ينبغي أن يكيف التعلم ليلائم تصورات ومفاهيم التلاميذ الحالية (مبدأ تصور التعلم).

14- ينبغي أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا إلى التلاميذ (مبدأ السقالة أو المساندة). **(رزوقي و عبد الكريم، 2015، الصفحات 179-180)**

ومن هذه الأسس ما أشار إليه **(عبد الباري، 2010)** كما يلي:

1. أن يدرب التلاميذ على أنواع المعرفة الثلاثة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية).
2. أن يدرب التلاميذ على مهام محددة، وذلك عن طريق نمذجة هذه المهام أمامهم بشكل قصدي.
3. أن يدرب التلاميذ على التخطيط الجيد للمهمة، وكذلك تدريبهم على مراقبة أدائهم وفق ما خطط له من قبل، وتدريبهم كذلك على تقويم هذا الأداء.
4. ينبغي التركيز على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التركيز على نواتج هذا التعلم.
5. أن يكون التلاميذ على وعي دائم بالمهام التي يقومون بها، بالاستراتيجيات التي تتطلبها تنفيذ هذه المهام.
6. أن تتاح الفرصة للتلاميذ لتحمل مسؤولية تعلمهم بشكل تدريجي. **(رزوقي و عبد الكريم، 2015، صفحة 180)**

8- الأساليب الإرشادية لتعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

لقد اتضح من الدراسات والبحوث السابقة أهمية التنظيم الذاتي للتعلم وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وقد أوضح **زيمرمان (Zimmerman, 2002)** أن التنظيم الذاتي ليس مهما لزيادة التحصيل الدراسي فقط ولكن لأن هدف التربية يكمن في تعليم مهارات التعلم مدى الحياة.

لذلك اهتم كثير من الباحثين بالسعي لمعرفة الطرق التي يمكن من خلالها تعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي ورفع مستواها لدى التلاميذ، وعلى الرغم من أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يمكن تعلمها، إلا أن بعض التلاميذ لا يستطيعون تعلمها بسهولة إذا لم تشرح لهم أو تعرض أمامهم أو لم يشجعوا على استخدامها، ومن بين الطرق والأساليب نذكر منها:

➢ – **النمذجة:**

ويؤكد **زيمرمان** (Zimmerman, 2002) أن على الأساتذة تشجيع تلاميذهم على استخدام عمليات التنظيم الذاتي، مثل وضع الأهداف واستخدام الاستراتيجيات والتقييم الذاتي، حيث أن هذه العمليات يمكن نمذجتها وتعلمها من الأساتذة ومن الآباء والأصدقاء.

كذلك تعتبر النمذجة من الوسائل المؤثرة في التقييم والتنظيم الذاتي. حيث يحكم التلاميذ على أدائهم وفق المعايير التقييمية التي اتبعها النموذج.

وهي واحدة من أكثر الفنيات الموصى باستخدامها في تدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث يلاحظ التلاميذ النموذج إما أن يكون الباحث أو الأستاذ أو الزملاء أو نماذج أخرى وهم يؤدون الاستراتيجيات أمامهم، وهي كثيرا ما تفيد التلاميذ من أجل إتقانهم لهذه الاستراتيجيات.

➢ – **التعزيز المادي أو المعنوي:**

وأن من طرق تنظيم الذات عملية التعزيز، حيث يقيم التلاميذ سلوكهم حسب استجابة الآخرين لسلوكهم، وتبدأ عملية تنظيم الذات من الصغر حينما يتعلم الأطفال السلوك والمعايير المقبولة من الوالدين.

والتعزيز نوع من المكافأة يتم استخدامها لرفع معدل استجابة محددة ومرغوبة ويزيد من احتمال حدوثها في المستقبل، ويعد التعزيز أحد المفاهيم الرئيسية في علم النفس السلوكي، والمعزز عبارة عن حدث أو مكافأة. **(الشخص، 2007، صفحة 381)**

➢ – **المقارنات الشخصية:**

وقد بين **ميلر (Miller, 2000)** أن المقارنات الشخصية الداخلية والمقارنات الخارجية تلعب دورا مهما في تعلم التنظيم الذاتي، وتحدث المقارنة الداخلية في قاعة الدرس عندما يستنتج تلميذ ما قدرته ومقارنة أدائه في مادة (مثل مادة العلوم) مع أدائه في مادة أخرى (مثل الرياضيات)، أما المقارنة الخارجية فتحدث عندما يقيم التلاميذ أداءهم مع أقرانهم في المجالات الأكاديمية المتشابهة.

➢ – **إدراك ما وراء المعرفة:**

كما أوضح **فانزيل (VanZile, 2001)** أن المكون الأساسي الاستخدام استراتيجيات التنظيم المنظم ذاتيا هو إدراك ما وراء المعرفة، أو إدراك التلميذ للاستراتيجيات المفيدة وكيف يتعلم التلميذ بشكل أفضل، ويمكن للتلاميذ في أي عمر كانوا أو مستوى أن يتعلموا استراتيجيات مختلفة واختيار أفضلها لهم كأفراد.

➢ – **التدريب والتدريس المباشر:**

أما **شن** (Chen) فأشار إلى أن عملية التنظيم الذاتي للتعلم تشجع التلاميذ على الانتباه إلى طرق تعلمهم، فعلى الأساتذة تعليم التلاميذ كيفية التعلم بواسطة تدريبهم على استخدام استراتيجيات تعلم مختلفة وذلك عن طريق برامج مخصصة لذلك. (Chen, 2002, p. 12)

حيث يتم شرح للتلاميذ الاستراتيجيات وخصائصها التي يمكن أن تساعدهم في تنظيم تعلمهم، من حيث: متى وكيف ولماذا تستخدم استراتيجية معينة دون غيرها.

➢ – **التغذية الراجعة:** من الأخرين (بصفة رئيسية من الأستاذ) باعتبار أن فاعلية الاستراتيجية هي طرق تحسين تعلم ودافعية التلاميذ، وبهذا تمكن التلميذ من إدراك الفجوة بين مستواه الفعلي والمستوى المرغوب فيه. **(الردادي، 2019، الصفحات 40-41)**

- **المناقشة والحوار:** أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي ويلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا رئيسيا حيث يقوم الباحث بإلقاء معلومات سهلة يتخللها ويليها مناقشات.
- **التلخيص:** حيث يعيد التلميذ صياغة جوهر نص ما أو خبرة ما بأقل ما يمكن من الكلمات وعلى نحو جديد وفعال.
- **التعلم التعاوني:** وهو نوع من أنواع التعلم يقوم على أساس المشاركة الفعالة والنشيطة للتلاميذ في عملية التعلم، ويتم التعلم التعاوني بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة وإعطاء الفرصة لهم لتحمل المسؤولية عند تطبيقهم استراتيجية ما، ويتم تحت إشراف وتوجيه الباحث.
- **التساؤل الذاتي:** وهو مجموعة من الأسئلة التي يصوغها التلميذ حول عملية التعلم مثل (ماذا أعرف؟ وماذا لا أعرف؟ وكيف أواصل تعلمي؟). **(الردادي، 2019، الصفحات 40-41)**
- **الواجب المنزلي:** يستخدم الباحث هذه الفنية لتكليف التلاميذ بإعادة تطبيق الاستراتيجية المقدمة في الجلسة وفق موضوع جديد أو مادة أخرى قصد زيادة إتقان استخدام هذه الاستراتيجية من جهة والتعود على استخدامها من جهة أخرى، وعدم ترك الفراغ بين الجلسة والجلسة التي تليها مما يجعل هناك تواصل بين جلسات البرنامج.

خلاصة الفصل:

إن مكانة التلميذ تغيرت، حيث أصبح ليس سلبيا يتلقى المعلومات ويقوم بالتعلم بصفة عشوائية، بل أصبح يسعى جاهدا لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والعمل نحو تسهيل طرق اكتساب المعرفة والبحث عن الحلول لتفادي مشكلة ضعف التحصيل وزيادة كفاءته، وأصبح الآن ينتهج مجموعة استراتيجيات من خلالها يزيد التنوع وقدرته على التعلم والاكتساب والحظ دون أن يكلفه كثير من الجهد، فالمعلوم أن المعلومة المنظمة والمحكمة والمتسلسلة تكون سهلة الحفظ وأبقى في الذاكرة لوقت أطول، وعليه وجب الاهتمام بهذه الاستراتيجيات ومساعدة التلاميذ على استعمالها لتحسين المستوى التعليمي وزيادة التحصيل، وذلك عن طريق أساليب وفنيات الارشاد لتعليم وتدريب التلاميذ وفق ما رأيناه في هذا الفصل.

الفصل الرابع

4

التحصيل الدراسي

تمهيد

1- تعريف التحصيل الدراسي

2- تعريف منخفضي التحصيل الدراسي

3- أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

4- العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي

5- خصائص التلاميذ المنظمون ذاتيا

6- التنظيم الذاتي للتعلم في مرحلة التعليم الثانوي

7- عمليات التنظيم الذاتي لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي

8- دور التلميذ في التعلم المنظم ذاتيا

9- دور الأستاذ في التعلم المنظم ذاتيا

10- التحديات التي تواجه تفعيل التعلم المنظم ذاتيا في المؤسسات التربوية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من الموضوعات التي لا تزال تعطى كثيرا من الاهتمام وذو أهمية بالغة في حياة التلميذ وأسرته، فهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك، بل له جوانب هامة جدا في حياته باعتباره الطريق الذي يحدد اختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به التلميذ والمكانة الاجتماعية التي يستحقها.

وبهذا تعد تنمية التحصيل الدراسي عملية معقدة تتدخل في حدوثه مجموعة من المتغيرات والعوامل التي تؤثر فيه بصفة مباشرة منها عوامل شخصية واجتماعية واقتصادية وتربوية.

وفي هذا الفصل سنحاول إلقاء الضوء على بعض العناصر المهمة في التحصيل والمرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم وهي: تعريف التحصيل الدراسي وضعيفو التحصيل والعوامل المؤثرة فيه، وعلاقته بكل من التنظيم الذاتي للتعلم وخصائص التلاميذ المنظمون ذاتيا ودور التلميذ والأستاذ في التنظيم الذاتي للتعلم وعمليات التنظيم الذاتي لمرتفعي ومنخفضي التحصيل والتحديات التي تواجه تفعيل التنظيم الذاتي للتعلم في المؤسسات التربوية.

1-تعريف التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي في قاموس **جود (Good, 1973, p. 7)** بأنه: "مقدار المعرفة التي يتم تحصيلها ومهارات النمو في الموضوعات المدرسية، ويستدل عليه من خلال درجات الاختبارات أو من خلال التقديرات التي يعطيها الأساتذة للتلاميذ أو كليهما".

ويعرف في قاموس علم النفس **(Chaplin, 1975, p. 5)** بأنه: "مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي الذي يمكن الكشف عنه عادة بواسطة الاختبارات المقننة أو بواسطة تقديرات المدرسين". **(بن لادن، 2001، صفحة 210)**

عرف **الحامد** التحصيل الدراسي بأنه: "ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسة مادة معينة، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات، وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضع وفق قواعد معينة، تمكنه من تقدير أداء المتعلم كميا بما يسمى بدرجات التحصيل". **(الحامد، 1416 هـ، صفحة 82)**

كما عرفه **الديب** بأنه: "محصلة ما توصل إليه التلميذ في تعلمه من معلومات وخبرات في المواد الدراسية في فترة زمنية محددة". **(الديب، 1996، صفحة 100)**

وعرف **علام** التحصيل الدراسي بأنه" درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين".

ويقاس التحصيل الدراسي عادة بالاختبارات التحصيلية التي يطبقها المعلم على طلابه في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة. **(علام، 2000، صفحة 305)**

من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص التعريف التالي: " هو مقدار ما اكتسبه التلميذ من معارف وموضوعات في مادة دراسية معينة أو عدة مواد خلال موسم أو فصل دراسي أو عام دراسي كامل، ويتم تقديره عن طريق أساليب التقويم المختلفة من طرف الأساتذة أو الاختبارات التحصيلية المقننة".

2- تعريف منخفضي التحصيل الدراسي:

يعرفها **(زهران، 1990)**: بأنها تلك الفئة التي تضم تلاميذ مستوى تحصيلهم أقل من مستوى تحصيل زملائهم الأسوياء في نفس عمرهم الزمني في المدرسة.

ويشير **(جابر، 1998)** و **(أبو الفخر، 2001)** و **(الزراد، 2001)** إلى أن منخفضي التحصيل هم فئة من التلاميذ يتمتعون بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من قدرات وامكانيات، فهم يعانون من مشكلات في أدائهم وليس مشكلات في القدرة، حيث تتمثل استجاباتهم بالسلبية وعدم النشاط، والتفاعل مع بيئة التعلم، فهم عاديون في جميع مظاهرهم الجسمية والعقلية والنفسية والثقافية والبيئية، إلا أنهم يعانون من ضعف التحصيل الدراسي.

وقد حددت **(دنيور، 2005)** مجموعة من الخصائص التي تتصف بها هذه الفئة من بينها:

- ليس لديهم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة.
- لا يستفيدون من التعلم السابق.
- لديهم قصور في الطرق والخطط التي تساعد على تعلم أفضل.
- ليس لديهم بنية معرفية منظمة.
- ليس لديهم دافعية للتعلم والتفاعل مع بيئة التعلم.

3- أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن عملية التحصيل الدراسي عملية معقدة وتؤثر فيها العديد من العوامل، منها عوامل ذاتية خاصة بالتلميذ: كالذكاء، الثقة بالنفس، الطموح، عادات الاستذكار، الجدّ والمثابرة، الدافعية للتعلم، الميل للدراسة، الصحة الجسمية والنفسية والعقلية، ومنها عوامل خارجية ترجع للبيئة المحيطة بالتلميذ وتعرف بالعوامل البيئية كالأسرة ومستواها الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والمجتمع ومؤسساته، والأقران والأصدقاء والرفاق، المدرسة وإدارتها، والأستاذ، والكتاب المدرسي، والمناهج وطرق التدريس واستراتيجياته والمناخ العام الذي يسود

المؤسسة التعليمية والعلاقات بين أفراد المؤسسة التعليمية، والامتحانات وطرق تنظيمها ومواعيدها. **(الفاخري، 2018، الصفحات 12-13)**

وفي الدراسة الحالية نحاول شرح أهم العوامل المرتبطة بالموضوع ولها تأثير مباشر ومنها الأستاذ، التلميذ، المعرفة أو المحتوى، الأسرة، المدرسة كما يلي:

3-1- الأستاذ: يمثل الأستاذ واحدا من أهم عناصر العملية التعليمية، فخصائصه وقدرته وأساليبه تؤثر بشكل مباشر في أداء تلميذه، ويشار في هذا المجال إلى أن هناك العديد من الشروط التي يجب توافرها في الأستاذ لأداء واجبه بطريقة صحيحة، ومن هذه الشروط الإتقان والتمكن من المادة العلمية أو الدراسية الخاصة بالمنهاج أو البرنامج المسطر، ثم المعرفة العامة المرتبطة به من الحقول التعليمية والمعرفة الأخرى، وأيضا إتقان التدريس نظريا وتطبيقيا، أي المهارات وأساليب وطرق وفنيات مهنية ووظيفية نفسية وأدائية، كما يجب توفر الميول المهنية عند الأستاذ نحو مهنة التدريس ويحبها ويتمتع بالإنسانية نحو التلاميذ ومن خصائصه الإخلاص والأمانة، الجودة، العدل، الاحترام. **(حمدان، 1996، الصفحات 15-21)**

3-2- التلاميذ:

القدرات العقلية: لا شك أن خصائص التلاميذ العقلية والوجدانية عامل مهم في إنجازه إن لم تكن العامل الأهم ويشير **حمدان (1996)** إلى تأثير القوة الادراكية والذكاء للتلاميذ في تحصليهم، فالتلميذ بإدراك عادي يكون على الأرجح عادي الذكاء بمعدل (90 – 110)، والتلميذ المتفوق أو المتقدم في إدراكه يكون متفوقا أو متقدما بحسب تفوقه معدل ذكاءه عن المعدل المذكور.

الدافعية: تعد الدافعية من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، ولا شك أن هناك عوامل مؤثرة في دافعية التلميذ ومثابرته، منها عوامل شخصية وعاطفية واجتماعية وجسمية ونفسية،

مرتبطة بالحوافز والرغبة، ومنها ما يخص الأسرة من استقرار ومستوى اقتصادي مشاغل الأسرة اليومية، وميولها نحو التحصيل.

الميول الدراسية: كما تلعب ميول التلاميذ نحو الدراسة والمواد الدراسية ومحتوى تلك المواد دورا بارزا في التحصيل الدراسي، وعاملا وسيطيا في عملية التعلم.

الاستعداد الدراسي: حيث يتأثر التحصيل الدراسي بالاستعداد ويعرف بأنه مدى قابلية التلميذ للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة، ويعتمد الاستعداد الدراسي على الخبرة التعليمية العامة، فاختبارات الاستعداد تتنبأ بالأداء اللاحق أو المستقبلي للتلميذ إذا ما أتيحت له الظروف المناسبة. **(علام، 2000، صفحة 306)**

تقدير الذات: ومن العوامل الأخرى التي لها تأثير على التحصيل الدراسي هو مفهوم أو تقدير الذات للتلميذ لنفسه، حيث أن هذا التقدير يكسب التلميذ الثقة بعمله واجتهاده ويقينه بالنجاح واجتياز المرحلة الدراسية دون صعوبات، ومفهوم الذات يؤدي إلى تحسين سلوك وأداء التلميذ في المدرسة. **(نوفل، 2001، صفحة 39)**

طريقة المراجعة والدراسة: إن الأسلوب الذي يتبعه التلميذ في عملية الدراسة والمراجعة من طرق واستراتيجيات تساعده على التحصيل الدراسي الجيد وعلى العكس فالتلميذ الغير منظم ولا يتبع استراتيجيات محددة للدراسة والمراجعة تؤثر فيه بشكل سلبي على تحصيله وتزيد من مللـه وتعبه وارهاقه ومشتتاة الانتباه، مما يؤدي إلى كره الدراسة وضعف التحصيل.

إضافة إلى هذه العوامل توجد عوامل أخرى منها كمستوى الطموح والصحة النفسية والجسمية للتلميذ كلها عوامل لها تأثير على التلميذ وبالتالي تؤدي إلى ضعف التحصيل.

3-3- المحتوى أو المناهج الدراسية:

إن المناهج الدراسية والكتب المدرسية ومدى وملاءمتها مع مستوى وقدرات التلميذ، إذ كلما كانت مراعية لقدراته وعمره العقلي والزمني وخصائص المرحلة العمرية، كلما ساهمت في نجاح التلميذ، ففي مرحلة المراهقة مثلا وجب على مصممي المناهج والكتب المدرسية

مسايرة اهتمام وخصوصيات هذه المرحلة وميولاته، وعلى المناهج والكتب المدرسية أن تخلق نوعا من الملائمة مع تغيرات ومتطلبات الحياة الاجتماعية والظروف البيئية، بحيث تكون أكثر علمية وعملية لتستطيع احتواء أكثر المواضيع التي تثير اهتمام ودافعية التلاميذ. **(حمدان، 1996، الصفحات 15-21)**

ويمكن تلخيص الآثار السلبية للمنهاج في العناصر التالية:

- طول المنهاج الدراسي واكتظاظه بالمعارف والمفاهيم والأنشطة.
- عدم ارتباط المنهاج الدراسي بواقع حياة وبيئة التلميذ.
- عدم تلبية المنهاج حاجات واهتمامات التلاميذ ومستواهم.
- عدم اهتمام المنهاج بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة.
- عدم التسلسل في طرح المادة الدراسية في المنهاج الدراسي.
- عدم مراعاة المنهاج للفروق الفردية المتعددة بين التلاميذ.
- عدم إثارة دافعية التلاميذ.

3-4- الأسرة:

للأسرة دور مهم في تحصيل ونجاح الأبناء وذلك من خلال عدة عوامل منها توفير الجوّ المريحة والبيئة المساعدة والجوّ الاجتماعي المناسب المشجع على التحصيل الجيد، والجانب المادي أيضا حيث يوفر الحاجة للتلميذ من أدوات وكتب ودروس خصوصية...إلخ، وعلى العكس فإن الظروف وأساليب المعاملة الوالدية السيئة من شأنها تزيد المشاكل على التلميذ وعرقلة مساره الدراسي مما يزيد من ضعف التحصيل وتؤثر عليه سلبا.

وتوجد عوامل أسرية أخرى تؤثر على التلميذ منها:

- الخلافات داخل الأسرة وإقحام الأبناء فيها.
- أساليب المعاملة الوالدية السيئة.
- المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي المتدني للأسرة.

- الحجم الكبير للأسرة.
- الطلاق.
- عدم متابعة الأبناء وتشجيعهم على التحصيل الدراسي الجيد.

3-5- المدرسة:

إن نوعية المدرسة والسياسة العامة التي تنتهجها الوزارة الوصية لها تأثيرا مباشرا على التلميذ، حيث إن الهيكل العام للمؤسسة، وتوفير الجوّ المناسب لممارسة مهنة التدريس بأريحية، وزرع الثقة عند الأولياء هام جدا لتحصيل التلاميذ، بالإضافة إلى عدم توفير العدد الكافي من قاعات التدريس وبفضاءات ومساحات لممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية، وعدم توفير العدد المناسب من الأساتذة المؤطرين ونوعية تكوينهم واختيارهم من الأوليات المهمة، وعدم توفير المعدات اللازمة للتدريس ومدى نوعيتها يلعبان دورا سلبيا في التحصيل الدراسي، واكتظاظ التلاميذ داخل القسم، كما على الإدارة المدرسية مراعاة الظروف والأجواء التي تساعد على السير الحسن للمؤسسة وبالتالي يزداد التحصيل الدراسي. **(حمدان، 1996، الصفحات 15-21)**

4- <u>العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي:</u>

هناك علاقة وثيقة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي، حيث يعتبر التنظيم الذاتي من المكونات الأساسية للتعلم والتحصيل الدراسي **(Pintrich & De Groot, 1990)**. لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم آثار هامة على التحصيل وتؤكد معظم التناولات النظرية المختلفة المفسرة لهذه المعارف على تأثير هذه الاستراتيجيات على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، كما أن الذين يمتلكون هذه الاستراتيجيات أكثر استعدادا للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية طويلة، ويبذلون جهدا أكبر عند أداء مهامهم التعليمية. وتظهر أهمية استراتيجيات التنظيم

الذاتي للتعلم من خلال استخدامها في المهام والأنشطة والحالات التعليمية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للتلاميذ. **(Pajares, 2002)**

وقد أوضحت العديد من الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي مع اختلاف العينات أو المستويات أو الاستراتيجيات المستعملة أو البيئة التربوية ومنها دراسة **(Zimmerman & Pons, 1988)** ودراسة **(Pintrich & De Groot, 1990)**، ودراسة **(مرزوق، 1993)**، ودراسة **(فرير، 1995)**، ودراسة **(لطفي، 1996)** ، دراسة **(عطية، 2000)** ودراسة **(العسيري، 1423 هـ)** ودراسة (Pajares, 2002) ودراسة **(علي، 2003)** ودراسة **(الجراح، 2010)**، ودراسة **(الطيب، 2012)** ودراسة **(الحيدري، 2015)** أن استخدام التعلم المنظم ذاتيا هو المتغير الذي يوضح اختلافات التحصيل بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

5- <u>خصائص التلاميذ المنظمون ذاتيا:</u>

يتميز التلاميذ المنظمون ذاتيا بعدة صفات تميزهم عن غيرهم ويتفق كل من (**Zimmerman & Pons, 1988**) و **(العدل، 2002)** و (Zimmerman, 2002) و **(العسيري، 1423 هـ)** في الصفات التالية:

1- لديهم تحصيل دراسي مرتفع مقارنة بزملائهم الذين لا يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي.

2- لديهم دافعية وأكثر استخداما للعمليات ما وراء المعرفية.

3- يضعون لأنفسهم أهدافا شخصية ويراقبون تقدمهم، ويكيفون سلوكهم للتحقيق الأهداف.

4- يقومون تنظيم بيئة التعلم ومصادر وموارد التعلم.

5- استخدام المراقبة المستمرة والتقييم الفعال لإستراتيجيات التعلم.

6- لديهم دافعية داخلية ومؤثرين ذاتيا ومستقلين بذواتهم.

7- واعين بنواحي قواهم وقدراتهم، لهذا يكونو أكثر نشاطا في جهودهم للتعلم.

8- يحسنون من طرق تعلمهم ليحصلو على الرضا الذاتي.

كما أَضاف **(العسيري، 1423 هـ، صفحة 42)** أن التلاميذ المنظمين ذاتيا لديهم القدرة على القيام بالعمليات التالية:

1- التشخيص الصحيح والدقيق لموقف التعلم.

2- معالجة مشكلات التعلم وفق استراتيجية تعلم مختارة.

3- يستطيع مراقبة فاعلية الاستراتيجية.

4- عن طريق الدافعية يستطيع الاندماج في موقف التعلم.

ويمكن تلخيص صفات التلاميذ المنظمين ذاتيا بما وصفه **زيمرمان وبونز (Zimmerman & Pons, 1988)** أن التلاميذ المنظمين ذاتيا يكونون من الناحية المعرفية منظمين ومخططين ويعلمون أنفسهم ولديهم تقديرات مرتفعة للذات في مراحل الاكتساب المختلفة، أما من ناحية الانفعالات فإنهم يدركون أنفسهم على أنهم مؤثرين ذاتيا ومستقلين بذواتهم ومدفوعين داخليا. أما من الناحية السلوكية فإن التلاميذ المنظمين ذاتيا يختارون بيئاتهم التعليمية من الناحية الاجتماعية والطبيعية بحيث يكون اكتسابهم للمعلومات أقرب للكمال.

6- <u>التنظيم الذاتي للتعلم في مرحلة التعليم الثانوي</u>:

عند الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي تزيد الحاجة إلى مهارات التنظيم الذاتي للتعلم في ظل صعوبة الامتحانات والواجبات، مما يتطلب زيادة مثابرة واجتهاد التلميذ داخل وخارج المؤسسة لتحقيق مستوى أفضل من التنظيم الذاتي للتعلم، ليزداد التحصيل الدراسي وتقل المشكلات والصعوبات، وفي هذه المرحلة يدرك التلميذ أن مدى نجاحه في شهادة البكالوريا يتوقف على مستوى أدائه للأنشطة والمهام المختلفة،

ويتوقع منه أن يتعلم كيفية تحديد الهدف والمراقبة الذاتية لتوجهاته وسلوكياته وإدارة الوقت، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات التعلم التي تهدف إلى تعزيز الذاكرة، أما التلاميذ الأقل نجاحا فإن بعضهم قد يبذل مزيدا من الجهد للوصول إلى التنظيم الذاتي للتعلم، في حين يختار البعض الآخر تجنب أي أنشطة تعكس أي نوع من الاعتماد الذاتي في عملية التعلم، ويرى **زيمرمان Zimmerman** أن مثل هؤلاء التلاميذ كانو يحتاجون إلى مزيدا من الجهد من قبل الأستاذ خلال المراحل التي تسبق مرحلة التعليم الثانوي، لتعزيز قدرات التعلم المنظم ذاتيا لديهم. **(سالم و زكي، 2009، الصفحات 118-119)**

7- <u>عمليات التنظيم الذاتي للتعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي</u>:

حدد **زيمرمان وريزمبيرج** (Zimmerman & Risemberg, 1997) الفروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في عمليات التنظيم الذاتي للتعلم وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (04): عمليات التنظيم الذاتي للتعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

عمليات التعلم المنظم ذاتيا	منخفضو التحصيل	مرتفعو التحصيل
استخدام الوقت	مندفعو في إدارة الوقت	يديرون وقت الدراسة بشكل جيد
الأهداف	يضعون أهدافا أكاديمية منخفضة	يضعون أهدافا أكاديمية أعلى وممكنة التحقق
المراقبة الذاتية	يراقبون بدقة أقل	يراقبون بتكرار ودقة عالية
ردود الفعل الذاتية	ينقدون ذواتهم 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

8- دور التلاميذ في ضوء التعلم المنظم ذاتيا:

أسهم التحول الكبير الذي شهدته الدراسات التربوية باتجاه النظريات المعرفية وما تبع ذلك من اهتمام بعمليات التنظيم الذاتي في إحداث تغيرات في طبيعة الأدوار التي يقوم بها الأساتذة والتلاميذ على حد سواء، فأضحت عملية التعلم تهتم بالبيئة الداخلية للمتعلم، وتركز على الكيفية التي ينشط بها التلاميذ ذاتيا، بعد أن كانت - ولفترة طويلة - تركز على تنظيم المثيرات الخارجية، مثل: نوعية التدريس، وخصائص البيئة، والسياق التي يتم فيه التعلم.

وفي ذات الصدد حدد عددا من الأدوار التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ عند ممارسة هذا النوع من التعلم، ومنها ما يلي:

1- تحديد مصادر التعلم التي يمكن استخدامها في تعلم موضوع معين.

2- تحديد طريقة تنظيم المعلومات لكي يمكن تحليلها والاستفادة منها.

3- تحديد عدد الساعات اللازمة لتعلم موضوع معين وتقسيمها على مدار الأسبوع في جلسات منتظرة.

4- تحديد الهدف اللازم تحقيقه في كل جلسة.

5- تحديد الموضوع الصعب وتناوله في أحسن الأوقات.

6- تنظيم الوقت بحيث يكون هنالك وقت لتعلم معلومات جديدة ووقت لمراجعة معلومات سابقة.

7- اختيار مكان هادئ يساعد على الاندماج في العمل والاستمرار فيه دون إزعاج أو تشويش.

8- الحرص على تدوين أفكار الموضوع الرئيسية والفرعية بلغة خاصة تساعد على تذكرها، وتعمق فهمها.

9- تدوين ملاحظات مرتبطة بالموضوع بلغة موجزة وواضحة مع اختيار طريقة مناسبة لتدوينها، وذلك عن طريق وضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية المهمة وتدوين تلك الملاحظات في أوراق منفصلة، بحيث توجه جهود التلميذ وتساعده على مراجعة دروسه، بطريقة تتناسب مع ميوله واهتماماته. (**رزوقي و عبد الكريم، 2015، الصفحات 246 - 247**)

9-دور الأستاذ في التعلم المنظم ذاتيا:

1- تبصير التلاميذ بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للتعلم، إذ أن التمكن منها يعتبر وسيلة للتعلم المستمر، إضافة إلى زيادة نمو مستوى دافعية التلاميذ للتعلم وإقبالهم على تعلم المواد وتفاعلهم.

2- تعريف التلاميذ بعدد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومواطن استخدامها بالشكل الذي يدعم عملية تعلمهم.

3- عرض عدد من النماذج المتسقة مع الاستراتيجيات التي تم تعريفها، حتى يصبح التلاميذ قادرين على الممارسة الفعلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

4- منح التلاميذ فرصة أكبر لممارسة الاستراتيجيات بشكل مستقل، لأن ذلك يسهم في تعزيز التعميم والاستمرارية لمزاولتها.

5- تدريب التلاميذ على مراقبة الأداء وتقويمه، والمشاركة الفعالة في توجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المحددة.

6- حث التلاميذ على تنويع استخدام الاستراتيجيات، سواء الاستراتيجيات المعرفية مثل: تسجيل الملاحظات، ووضع خطوط تحت المعلومة، أو الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، مثل: التساؤلات الذاتية، وخرائط المفاهيم وغيرهما.

7- إتاحة فرص متعددة تدعم العمل التعاوني بين التلاميذ أثناء تطبيق الاستراتيجيات.

8-مساعدة التلاميذ على تطوير وبناء استراتيجيات جديدة خاصة بهم، والعمل على ملاحظتها، وتقويمها مع تلاميذ آخرين، فيما يعرف بتبادل الخبرات. **(رزوقي و عبد الكريم، 2015، الصفحات 248 - 250)**

وأوضح **جابر عبد الحميد جابر (1999)** دور الأستاذ في المراحل التالية:

1. **المرحلة الأولى:** توفير أهداف للدرس، وتهيئة التلاميذ لتعليمهم وتنشيط انتباههم، ويشرح لهم أن هدف الدرس هو أن يكتسبوا استراتيجية سوف تساعدهم على تحقيق تعلم أفضل، وأن يشير ويبرز العلاقات بين الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم والأداء على الاختبارات.

2. **المرحلة الثانية:** أن يشرح الأستاذ استراتيجية التعلم المحددة، حيث يتم تدريس الاستراتيجية للتلاميذ، حيث يشرح لهم دورها، ويربط المعلومات الجديدة عن الاستراتيجية بما يعرفونه عنها من قبل، ويتم عرضها مع التفكير بصوت مرتفع مع التلاميذ، ويصف ما يجري في ذهنه من عمليات العقلية وهو يستخدم الاستراتيجية.

3. **المرحلة الثالثة:** يتيح الأستاذ الفرصة لتلاميذه للممارسة الموجهة للاستراتيجية، حيث يعمل هذا على نحو مباشر مع تلميذ آخر أو بنفسه.

4. **المرحلة الرابعة:** يتأكد الأستاذ من فهم التلاميذ للاستراتيجية ويقدم لهم تغذية راجعة أو يوقف الممارسة ليراجع ويحدد أنواع المشكلات أو الصعوبات التي يواجهونها مع الاستراتيجية، ويحثهم على التفكير بصوت مرتفع.

5. **المرحلة الخامسة:** يمارس التلاميذ الاستراتيجية ممارسة مستقلة مع نقلهم لأثر التعلم، وذلك من خلال إتاحة الفرص لهم لتنفيذ الاستراتيجية على نحو مستقل، ثم يقوم نجاحهم. **(جابر ع.، 1999، صفحة 309)**

10- التحديات التي تواجه تفعيل التعلم المنظم ذاتياً في المؤسسات التربوية:

على الرغم من الأهمية التربوية التعليمية للتعلم المنظم ذاتياً، ودوره في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ في كافة التخصصات، إلا أن هناك عديد من التحديات التي تواجه المعلمين والأساتذة في تطبيقه بصورة مثالية منها نقلا عن **السواط (1433 هـ)** (**Zumbrunn, Tadlock & Danicelle, 2011: 17-18**):

- -صعوبة إعداد الدروس التي تُعد التلاميذ للانخراط في ممارسات التعلم المنظم ذاتياً، كما أن تقديم الدعم الحقيقي للتلاميذ وإيجاد الفرص المتاحة لتنفيذه ليس بالأمر السهل.
- -حاجة المؤسسات التربوية إلى تغييرات جوهرية لمساعدة القائمين على العملية التعليمية على تخصيص الوقت والموارد اللازمة لإعداد التلاميذ ليكونوا متعلمين منظمين ذاتياً.
- -صعوبة توفير الوقت اللازم لتدريس التلاميذ كيفية استخدام استراتيجيات محددة.
- -الحاجة إلى تنظيم المناهج، وأنظمة التقويم بطريقة تدعم وتثمن الاستقلالية وحل المشكلات الإستراتيجية.
- -ضعف التعاون بين المدرسين أنفسهم، حيث إن تفعيل التعاون بينهم يساعد على تبادل الخبرات حول الاستراتيجيات الفاعلة في التعلم المنظم ذاتياً، وتجاوز العقبات التي تعترضهم أثناء التدريس.
- -تأثير البيئة الاجتماعية للتلاميذ على الأهداف التعليمية والأداء الأكاديمي، حيث يتجاهل بعض التلاميذ استخدام الاستراتيجيات الفاعلة للتعلم المنظم ذاتياً بسبب عدم تشجيع البيئة الاجتماعية التلميذ على

الحصول على درجة عالية، بينما يكون التلاميذ الذين تشجع بيئتهم الاجتماعية على التعلم أكثر انخراطاً في التعلم المنظم ذاتياً. **(السواط، 1433، الصفحات 53-54)**

خلاصة الفصل:

يعتبر التحصيل الدراسي مقدار المعارف والتعلم الذي يكتسبه التلميذ أثناء العملية التعليمية داخل المؤسسات التربوية خلال فصل أو سنة دراسية، إلا أن هناك عدة عوامل تؤثر عليه بصفة مباشرة أو غير مباشرة، وقد قسمت إلى خمسة أنواع: عوامل تخص التلميذ نفسه، عوامل خاصة بالأستاذ والمدرسة والمنهاج والأسرة، مما تسبب ضعف التحصيل.

وأثبتت العديد من الدراسات أهمية التنظيم الذاتي للتعلم بالنسبة للتحصيل، وما تقدمه استراتيجياته من تنوع في الحلول لمعالجة مشكلاته والحدّ من ظاهرة ضعف التحصيل، من خلال رفع القدرات وتنشيط الذاكرة ومراقبة الأداء وإدارة البيئة والوقت، وتحسين عمليات المراجعة والبحث عن المعلومات وهذا من شأنه إنقاص تأثير العوامل المؤثرة في التحصيل.

الفصل الخامس

5

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية

3- مجتمع وعينة الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

من أجل الإجابة عن الإشكالية المصاغة في الدراسة، والتحقق من الفرضيات الموضوعة لها، يجب التقيد بمنهجية بحثية للتطبيق الميداني لتكميم الظاهرة المدروسة، وللتأكد من صحتها من خلال إخضاعها للمعالجة الإحصائية، لذا سوف نتطرق في هذا الفصل إلى الخطوات المنهجية المعتمدة في البحوث التطبيقية والمتبعة في هذه الدراسة.

وسيتطرق هذا الفصل إلى العناصر التالية: وصف المنهج المتبع، حدود الدراسة من خلال مجتمع وعينة الدراسة، خطوات إعداد أدوات الدراسة (المقياس والبرنامج) والتأكد من خصائصها السيكومترية، ثم إجراءات التطبيق، ثم وصف الأساليب الإحصائية للبيانات المستخدمة في تحليل النتائج.

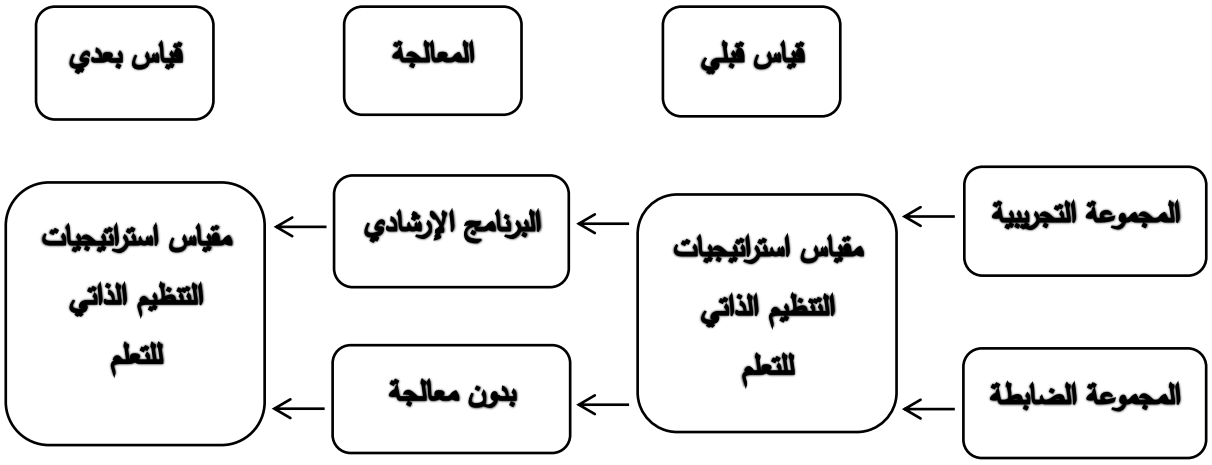
1- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الطريق الذي يسلكه الباحث والذي يجنبه الذاتية من خلال خطوات متتابعة منظمة ومتسلسلة، وللوصول إلى أهداف البحث تم اتباع المنهج شبه التجريبي واختياره له مبرراته العلمية كون الدراسة الحالية تسعى إلى تجريب برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

ويعرف المنهج الشبه تجريبي بأنه "إجراء يهدف إلى التحقق من علاقة العلة والمعلول، وفق تقسيم عدد من الأفراد عشوائيا في مجموعات ويعالج متغير مستقل أو أكثر وفق ظروف معينة عن قصد". **(أبو علام، 1998، صفحة 197)**

كما يعرفه ملحم سامي **(2005، صفحة 422)**: على أنه "تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها".

ولقد تم اختيار التصميم التجريبي (لمجموعتين تجريبية وضابطة بقياس قبلي- بعدي) من تلاميذ السنة أولى ثانوي لبيان أثر المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي والمتغير التابع المتمثل في التحصيل الدراسي وفق ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم(9): يوضح التصميم التجريبي للدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية:

2-1- الدراسة الاستطلاعية الأولى:

- **أهداف هذه الدراسة:**

تهدف الدراسة الاستطلاعية الأولى إلى فهم أكثر للمشكلة (الظاهرة) في الواقع المحلي من خلال:

- ❖ – معرفة وفهم التلاميذ لأهمية ودور استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.
- ❖ – مدى امتلاك التلاميذ لهذه الاستراتيجيات.
- ❖ – تحديد النموذج من خلال تحديد الاستراتيجيات الأكثر شيوعا في الوسط التربوي.
- ❖ – اختيار العينة الأساسية للدراسة.
- ❖ – تم الاعتماد على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لـ: **د. ربيع عبده أحمد رشوان (2005)** لهذه الدراسة الاستطلاعية، ومن أجل التأكد من صلاحيته لإجراء الدراسة، وتم اختيار هذا المقياس لأنه المقياس الوحيد المتوفر الذي يحتوي على جميع استراتيجيات التنظيم الذاتي وفق نموذج **زيمرمان Zimmerman**.

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:**

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم اختيار عينة من التلاميذ مكونة من تلاميذ سنة أولى وسنة ثالثة ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل من ثانوية الصادق طالبي بمدينة الأغواط وبلغ عدد التلاميذ (77) تلميذ وتلميذة للموسم الدراسي (2017/2016) والجدول التالي يبين خصائص العينة الاستطلاعية الأولى حسب كل من المستوى والجنس:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى حسب المستوى والجنس

الثانوية	المستوى	ذكور	إناث	المجموع
الصادق طالبي	سنة أولى علوم تجريبية	16	27	**43**
	سنة ثالثة علوم الطبيعة	17	17	**34**
المجموع		**33**	**44**	**77**

- **نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى:**

من خلال هذه الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي ساهمت في توضيح إجراءات الدراسة الأساسية المتبعة:

- ✓ – التأكيد على ضرورة شرح وتوضيح أهمية ودور استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي أثناء تقديم البرنامج.
- ✓ – افتقار التلاميذ لغالبية الاستراتيجيات المهمة في تحسين التحصيل الدراسي.
- ✓ – الاستراتيجيات الأكثر شيوعا في الوسط المدرسي كانت (البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، ومساعدة الأخرين) لذا تم الاعتماد على نموذج **زيمرمان Zimmerman.**
- ✓ – تم التوصل إلى الاعتماد على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل لتوضيح أثر البرنامج ودور وأهمية هذه الاستراتيجيات، وبالنسبة للسنة أولى ثانوي لتكون هنالك مدة كافية للتمكن من هذه الاستراتيجيات قبل امتحان شهادة البكالوريا، وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة.
- ✓ – تم التوصل إلى ضرورة بناء مقياس خاص بالبيئة المحلية في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لظهور بعض العيوب في مقياس **ربيع عبده أحمد رشوان (2005)** منها عدم فهم التلاميذ لبعض مصطلحات المقياس، واحتواء عبارات المقياس على أكثر من مؤشر، تكرار بعض العبارات وزيادة على صعوبة تقييم التلاميذ للاستراتيجيات التي يستخدمونها من خلال 5 بدائل.

2-2- الدراسة الاستطلاعية الثانية:

-أهداف هذه الدراسة:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من صلاحية الأدوات وذلك بـ:

- ❖ - وضوح التعليمات الخاصة بأدوات الدراسة (المقياس).
- ❖ - وضوح اللغة والعبارات.
- ❖ - حساب الخصائص السيكومترية.

- عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية:

وتم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية وهم تلاميذ السنة أولى ثانوي لثانوية الصادق طالبي بمدينة الأغواط وبلغ عدد التلاميذ (244) تلميذ وتلميذة للموسم الدراسي (2018/2017) بحسب البيانات المأخوذة من إدارة الثانوية والجدول التالي يبين خصائص العينة الاستطلاعية حسب كل من الجذع المشترك والجنس:

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجذع المشترك والجنس

الثانوية	الجذوع المشتركة	ذكور	إناث	المجموع	
الصادق طالبي	جذع . م . علوم	70	87	157	244
	جذع . م . آداب	40	47	87	
المجموع		110	134	244	

- نتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية:

- ✓ - تم التأكد من سلامة التعليمات مع بعض التعديلات.
- ✓ - تم التأكد من وضوح اللغة والعبارات المكونة للمقياس لإجراء الدراسة مع بعض التعديلات.
- ✓ - التحقق من صلاحية المقياس من خلال حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) له.

وهذه النتائج موضحة في عنصر أدوات الدراسة (المقياس).

3- مجتمع وعينة الدراسة:

3-1- مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل الذين يقل معدلهم التحصيلي على 10 بثانوية الصادق طالبي بولاية الأغواط للموسم الدراسي (2019/2018) والبالغ عددهم (71) تلميذ من شعبة العلوم التجريبية والجدول التالي يبين خصائص هذا المجتمع وفق العمر والجنس:

الجدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب العمر والجنس

الأقسام	الجنس		المجموع	العمر				المجموع
	ذكر	أنثى		14	15	16	17	
1ع ت 1	16	2	18	3	8	5	2	18
1ع ت 2	8	5	13	1	10	1	1	13
1ع ت 3	9	2	11	0	4	6	1	11
1ع ت 4	9	4	13	1	8	4	0	13
1ع ت 5	10	6	16	3	8	1	4	16
المجموع	52	19	71	8	38	17	8	71
النسبة المئوية	73,24	26,76	100	11,27	53,52	23,94	11,27	100

3-2- عينة الدراسة الأساسية:

اختيرت عينة الدراسة الأساسية من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية من تلاميذ السنة أولى ثانوي شعبة علوم تجريبية منخفضي التحصيل، وقد تم اختيار قسمين (02) من الخمسة أقسام وهذا لتدريسهم من طرف نفس أساتذة المواد التالية (-رياضيات -علوم طبيعية -فيزياء وكيمياء -تاريخ وجغرافيا -أدب عربي) وانتماء تلاميذ المجموعتين لنفس القسم، كما تم استبعاد ثلاثة تلاميذ (03) من قسم علوم تجريبية رقم 01 وهذا لمعيار الإعادة، وقد بلغت عينة الدراسة (28) تلميذ من أصل (71) تلميذ في كل الأقسام.

والجدول رقم (08): يوضح خصائص العينة الأساسية

الأقسام	الجنس		المجموع	العمر				المجموع
	ذكر	أنثى		14	15	16	17	
1ع ت1	13	2	15	3	7	3	2	15
1ع ت2	8	5	13	1	10	1	1	13
المجموع	21	7	28	4	17	4	3	28
النسبة المئوية	75,86	24,14	100	13,79	62,07	13,79	10,34	100

وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وهي تلاميذ قسم أولى علوم تجريبية رقم 1 (1ع ت1) منخفضي التحصيل (15) تلميذ ومجموعة تجريبية وهي تلاميذ قسم أولى علوم تجريبية رقم 2 (1ع ت2) منخفضي التحصيل (13) تلميذ.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين تم التحقق من تكافؤ الخصائص التالية: العمر الزمني، التحصيل الدراسي، استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

❖ – العمر الزمني: **الجدول رقم (09) الفروق بين المجموعتين في العمر الزمني**

المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الضابطة	15	15.27	0.961	**0.360**	**0.722**	غير دالة
التجريبية	13	15.15	0.689			

❖ – التحصيل الدراسي: **الجدول رقم (10) الفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي**

المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الضابطة	15	8.35	1.003	**0.826-**	**0.416**	غير دالة
التجريبية	13	8.62	0.760			

❖ - استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

الجدول رقم (11) الفروق بين المجموعتين في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الضابطة	15	81.40	7.219	0.123-	0.903	غير دالة
التجريبية	13	81.77	8.477			

من الجداول رقم (09) و(10) و(11) السابقة تم التوصل إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في العمر الزمني والتحصيل الدراسي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مما يوضح تكافؤ المجموعتين ومنه يمكن إجراء الدراسة الأساسية وهذا بعد ضبط هذه المتغيرات.

4- أدوات الدراسة:

4-1- مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

تم تتبع الخطوات المنهجية المتبعة في بناء المقاييس وفق الخطوات التالية:

4-1-1- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي يتبعها التلاميذ عند تعلمهم للمواد الدراسية المقررة عليهم أو تعلم للمفاهيم والمعلومات وهذه الاستراتيجيات هي: التنظيم والتحويل، التسميع والتذكر، الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها، الخرائط المعرفية، التخطيط ووضع الهدف، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، التقويم الذاتي، البحث عن المعلومات، إدارة البيئة والوقت، مساعدة الأخرين.

ويعبر عن تلك الاستراتيجيات بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ على هذا المقياس المرتبطة ببعض المهارات التي يستخدمونها.

4-1-2- تحديد مفردات المقياس:

- الاطلاع على الإطار النظري ومراجعة الدراسات السابقة.

- مراجعة المقاييس السابقة منها:

1. مقياس بوردي "Purdie" (2003): المقياس خاص لتلاميذ المرحلة الثانوية اليابانيين والأستراليين، وقام بتعريبه وتعديله أحمد إبراهيم (2007) وتقنينه على طلبة كلية التربية جامعة المنصورة (البيئة المصرية)، ثم إعادة تقنينه بواسطة الجراح على طلبة جامعة اليرموك البيئة الأردنية، ويتكون المقياس من (28) عبارة موزعة بالتساوي في أربعة استراتيجيات وهي: وضع الهدف والتخطيط (7) عبارات، التسميع والحفظ (7) عبارات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (7) عبارات، طلب المساعدة الاجتماعية (7) عبارات، تتم الإجابة وفق خمس بدائل هي: موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة. **(الجراح، 2010، الصفحات 333 - 348)**

2. مقياس كليري "Cleary" (2006): والمعنون بـ "Self-Regulation Strategy Inventor Self-Report"، وتم تعريبه وإجراء تعديلات عليه لتلائم البيئة الأردنية على عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية الصف (التاسع والعاشر) من طرف الباحثة وصال هاني العمري (2013)، وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على (28) فقرة وفق الأبعاد التالية: 1- إدارة البيئة والسلوك (12) فقرة. 2- البحث ومعلومات التعلم (8) فقرات. 3- السلوك التنظيمي غير التكيفي (8) فقرات. وتتم الإجابة على هذا المقياس وفق خمسة بدائل: موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة. **(العمري، 2013، الصفحات 95-127)**

3. مقياس رشوان (2005): تم إعداد المقياس ليقيس استراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطلبة في عملية التعلم وتكون المقياس من 74 عبارة موزعة على 17 استراتيجية وهي: التسميع (4) عبارة، التفصيل (4) عبارات، التنظيم (4) عبارات، المراقبة (6) عبارات، التخطيط (4) عبارة، ضبط بيئي دافعي (4) عبارات، حوار عن الكفاءة (5) عبارات، حوار عن الأداء (4) عبارات، تنشيط الاهتمام (5) عبارات، الضبط البيئي (4) عبارات، تعلم الأقران (5) عبارات، البحث عن المعلومات (4) عبارات، الاحتفاظ بالسجلات

(4) عبارات، إدارة الوقت (5) عبارات، التقويم الذاتي (4) عبارات، حيث اعتمد على نموذج **بنتريش Pintrich**لتحديد الاستراتيجيات المعتمدة، وتتم الإجابة وفق خمسة بدائل هي تنطبق عليّ (دائما، كثيرا، أحيانا، قليلا)، لا تنطق عليّ إطلاقا. **(رشوان، 2006، الصفحات 80 - 104)**

4. مقياس المحمدي (2008): تم بناء المقياس لتلاميذ الثانوي (الصف الثالث) للبيئة السعودية، حيث تكون من (38) عبارة موزعة على 9 استراتيجيات كالتالي:

المراجعة المنتظمة للدروس (6) عبارات، تحديد الأهداف والتخطيط (7) عبارات، مراجعة الاختبارات السابقة (4) عبارات، التسميع والاستظهار (4) عبارات، التقويم الذاتي (4) عبارات، البحث عن المساعدة (4) عبارات، تنظيم المعلومات والتحويل (3) عبارات، إدارة البيئة والوقت (3) عبارات، تنظيم ما وراء المعرفة (3) عبارات، وتتم الإجابة على المقياس من خلال 5 بدائل وهي: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا. **(المحمدي، 2008، الصفحات 111-131)**

5. مقياس الغرايبة (2010): تم إعداد مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم خاص بطلبة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية مكون من (27) عبارة موزعة على (3) أبعاد وهي:

1-الاستراتيجيات المعرفية (8) عبارات: وهي أساليب التعلم والفهم والتذكر.

2-استراتيجيات التوجيه الذاتي (8) عبارات: التوجيه أثناء العمل، الاستمرار في أداء المهام الصعبة، والحصول على أفضل النتائج.

3- استراتيجيات ما وراء المعرفية (11) عبارة: وهي أساليب التدريب، المراقبة، التخطيط والتقويم.

وتتم الإجابة على هذا المقياس وفق خمسة 5 بدائل وهي دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا. **(الغرايبة، 2010، الصفحات 91-116)**

6. مقياس الحسينان (2010): تم إعداد هذا المقياس وفق نموذج **بنتريش** "**Pintrich**" للصف الثاني والثالث ثانوي على البيئة السعودية، حيث تكون المقياس من (74) عبارة موزعة على (15) استراتيجية وهي كالتالي: التسميع (6) عبارات، استخدام التفاصيل (5) عبارات، التنظيم (4) عبارات، التنظيم الذاتي الما وراء معرفي (9) عبارات، الحديث الذاتي الموجه للإتقان (6) عبارات، الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية (4) عبارات، الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي (5) عبارات، تحسين الملائمة (5) عبارات، تنشيط الاهتمام (4) عبارات، مكافأة الذات (4) عبارات، التحكم البيئي (3) عبارات، تعلم الأقران (4) عبارات، تنظيم الجهد (4) عبارات، تنظيم الوقت (6) عبارات، طلب المساعدة (5) عبارات، وتتم الإجابة على المقياس وفق ثلاثة بدائل وهي تنطبق عليّ تماما، تنطبق عليّ قليلا، لا تنطبق عليّ أبدا. **(الحسينان، 2010، الصفحات 153-165)**

7. مقياس فوقية (2012): قامت الباحثة ببناء مقياس بغرض قياس استراتيجيات تنظيم الذات وفق النظرية الاجتماعية المعرفية، وتكون المقياس من 40 عبارة موزعة على المحددات الثلاثة:

1- بعد تنظيم السلوك (13) عبارة.

2- بعد إدارة وضبط البيئة (12) عبارة.

3- بعد البحث عن المعلومات (15) عبارة.

وتم تقنين المقياس على (226) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وتتم الإجابة عليه وفق 3 بدائل (تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق). **(رضوان، 2012، الصفحات 5-20)**

8. مقياس الطيب (2012): هدف المقياس إلى قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بمدارس مدينة قنا، ويتكون المقياس من 12 استراتيجية هي إدارة وقت الدراسة (8) عبارات، الضبط البيئي (8) عبارات، التقويم الذاتي (6) عبارات، مراقبة الأداء (6) عبارات، تنظيم وتحويل المعلومات (4) عبارات، مكافأة الذات (4) عبارات،

مراجعة السجلات (4) عبارات، وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها (4) عبارات، طلب العون أو المساعدة (4) عبارات، التسميع والتذكر (4) عبارات وفق نموذج **زيمرمان Zimmerman**، حيث تكون المقياس من (60) عبارة تتم الإجابة عليها وفق خمسة 5 بدائل وهي دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا. (**الطيب، 2012، الصفحات 77-97**)

- بعد الاطلاع على هذه المقاييس العربية والأجنبية تم القيام بالدراسة الاستطلاعية لتحديد الاستراتيجيات المستخدمة في الوسط التربوي.

4-1-3- كتابة مفردات المقياس:

تم إعداد مقياس خاص باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، حيث يتكون المقياس في صورته الأولية من (50) عبارة وفق ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات وهي كالتالي:

1. الاستراتيجيات المعرفية: وتتكون من 16 عبارة مقسمة على 03 استراتيجيات وهي:

-التنظيم والتحويل (5) عبارات -التسميع والتذكر (5) عبارات -الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها (6) عبارات.

2. استراتيجيات ما وراء معرفية (الميتا معرفية): وتتكون من 17 عبارة مقسمة على 04 استراتيجيات وهي: - التخطيط ووضع الهدف (5) عبارات – المراقبة الذاتية (5) عبارات – مكافأة الذات (3) عبارات – التقويم الذاتي (4) عبارات.

3. إستراتيجيات إدارة المصدر: وتتكون من 17 عبارة مقسمة على 3 استراتيجيات وهي:

-البحث عن المعلومات (5) عبارات -إدارة البيئة والوقت (6) عبارات -مساعدة الأخرين (6) عبارات.

وقد روعي في صياغة المفردات ما يلي:

- ➢ - أن تعبر كل عبارة عن فكرة أو مهارة واحدة فقط.
- ➢ - أن تكون بسيطة وسهلة حتى يتم فهمها (حسب مستوى الفئة).
- ➢ - أن تكون معبرة ومرتبطة بواقع والبيئة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ.

- أن تكون العبارات جازمة وقاطعة بحيث لا تحمل أي تأويل أو معنى آخر.

4-1-4- مبررات بناء مقياس:

- عدم وجود مقياس يشمل كل استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.
- بعض المقاييس ركزت على مجال نوعي معين (مواد دراسية) كالتنظيم الذاتي للتعلم في الرياضيات أو العلوم أو الاعلام الآلي ...، في حين هذه الدراسة تركز على قياس التنظيم الذاتي للتعلم للتحصيل الدراسي بصفة عامة.
- طبقت بعض المقاييس نماذج مختلفة مثل نموذج **بنتريش** "**Pintrich**"، بينما تم الاعتماد في هذه الدراسة على نموذج **زيمرمان** "**Zimmerman**".
- اختلاف عينة الدراسة حيث توجد مقاييس مخصصة للطلبة الجامعيين بالمقابل توجد أيضا مقاييس خاصة بتلاميذ المتوسط وحتى صعوبات التعلم.
- طول المقياس، غالبية المقاييس طويلة، وإذا كانت قصيرة لا تحتوي على بعض الاستراتيجيات.
- طول العبارات، كما توجد عبارات تهدف إلى قياس مهارتين مرة واحدة.
- عدم بساطة اللغة.
- تكرار بعض العبارات.
- اختلاف البيئة الخاصة بالمقياس بينما هذا المقياس خاص بالبيئة المحلية.

4-1-5- تصحيح المقياس:

تتم الإجابة على هذا المقياس من خلال ثلاثة بدائل وهي (دائما- أحيانا- أبدا)، وتصحح الاستجابات بإعطاء ثلاثة (03) درجات لمن تكون استجابته **دائما**، ودرجتين (02) لمن تكون استجابته **أحيانا** ودرجة واحدة (01) لمن تكون استجابته **أبدا**، وتتراوح الدرجات التي يحصل عليها المستجيب من (52-156) درجة على المقياس، وكانت جميع العبارات إيجابية.

4-1-6- الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات:

1. الصدق:

1.1. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (12 أساتذة) من ذوي الخبرة العلمية والاختصاص، لتقييم الأداة وقدرتها على قياس الخاصية. أنظر القائمة في الملحق رقم (01).

وتمت الاستجابة لآراء السادة المحكمين وفق نسبة تقدر بـ 80% من اتفاقهم، وقمنا بإجراء ما يلزم من تعديل على ضوء مقترحاتهم وفق ما يلي:

- تم تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات.
- تم حذف أربع (04) عبارات من المقياس.
- إضافة استراتيجية الخرائط المعرفية وتحتوي على (05) عبارات.
- تقليل عدد البدائل من (05) إلى (03) بدائل.
- إضافة عبارة (01) واحدة لاستراتيجية مكافأة الذات.
- تعديل التعليمات الموجهة للتلاميذ.

وبعد إجراء التعديلات اللازمة تحصلنا على الصيغة الثانية للمقياس حيث يتكون من (52) عبارة وفق ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات وهي كالتالي:

1. الاستراتيجيات المعرفية: وتتكون من20 عبارة مع إضافة استراتيجية الخرائط المعرفية (5) عبارات.
2. الاستراتيجيات الما وراء معرفية (الميتا معرفية): وتتكون من 18 عبارة.
3. إستراتيجيات إدارة المصدر: وتتكون من 14 عبارة.

2.1. صدق التحليل العاملي:

- ✓ -المرحلة الأولى: التحقق من شروط إجراء التحليل العاملي

قبل إجراء التحليل العاملي يجب التحقق من شروط إجراء هذه الطريقة:

كفاية حجم العينة: وللتحقق من هذا الشرط وفق مؤشر **كيزر – ماير – أولكين** KMO-Test (**Kaiser–Meyer–Olkin**) ومن النتائج تبين أن قيمته تساوي 0.752 وهي قيمة مقبولة ومناسبة حيث أن الحد الأدنى هو 0.600 وهذا يدل عن كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

2.**المصفوفة ليست مصفوفة الوحدة:** بعد حساب اختبار بارتليت "**Bartlett**" والدلالة الاحصائية له تبين أنه دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا مؤشر على أن العلاقة بين المتغيرات دالة إحصائيا ويدل على أن مصفوفة الارتباطات مختلفة عن مصفوفة الوحدة.

الجدول رقم (12): يوضح نتائج اختبار بارتليت "Bartlett" ومؤشر (كيزر – ماير – أولكين) KMO

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		**,752**
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	8646,752
	ddl	1326
	Signification de Bartlett	**,000**

3. جل الارتباطات في المصفوفة أكبر (0.30) وهي تتوفر على الحد الأدنى من الارتباطات التي تجعلها قابلة للتحليل العاملي.

4. مستوى القياس من المستوى الفئوي. **(تيغزة، 2012، الصفحات 24-111)**

5. التوزيع طبيعي أنظر الملحق رقم **(IV)**.

✓ - المرحلة الثانية: الاستخراج، والتدوير، وتسمية العوامل

بعد التحقق من شروط إجراء التحليل العاملي، تم إجراء هذه العملية وفق طريقة المكونات الأساسية (**Analyse en Composantes Principales**).

1. استخراج العوامل:

لاستخراج العوامل قام الباحثان بإجراء عملية التحليل العاملي وفق طريقة المكونات الأساسية باستعمال محك تحديد العوامل مسبقا مع التدوير المتعامد بطريقة **فاريماكس Varimax** كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (13): يوضح العوامل المستخرجة مع الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر لكل عامل.

العامل	الجذر الكامن قبل التدوير			الجذر الكامن بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية
1	7,982	15,349	**15,349**	4,884	9,393	**9,393**
2	4,780	9,193	**24,542**	4,371	8,406	**17,799**
3	3,808	7,324	**31,866**	3,587	6,899	**24,698**
4	2,945	5,664	**37,530**	3,344	6,430	**31,128**
5	2,716	5,223	**42,753**	2,986	5,742	**36,870**
6	2,349	4,518	**47,271**	2,943	5,660	**42,530**
7	2,221	4,271	**51,542**	2,731	5,251	**47,781**
8	2,145	4,125	**55,668**	2,673	5,140	**52,922**
9	1,973	3,794	**59,461**	2,403	4,621	**57,543**
10	1,837	3,533	**62,995**	2,377	4,572	**62,115**
11	1,570	3,019	**66,014**	2,028	3,899	**66,014**

تم الاعتماد في الجدول السابق على العوامل التي لها جذر كامن أكبر أو يساوي الواحد (الجذر الكامن>=1)، حيث تحصلنا على إحدى عشرة (11) عامل ونلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بلغت (7.982) ويفسر تباين هذا العامل نسبة (15.349%) من التباين الكلي قبل التدوير، و(4.884) بنسبة (15.349%) من التباين الكلي بعد التدوير وهكذا بالنسبة لبقية العوامل والملاحظ أن عملية التدوير عدلت الجذور الكامنة للعوامل ونسب التباين المفسر، بصفة عامة استطاعت هذه العوامل تفسير ما نسبته (66.014%) من التباين الكلي للمقياس وهذا مؤشر على أن المتغيرات الداخلة في التحليل

العاملي لها تأثير كبير في تفسير هذه النسبة، كما تباينت تأثير هذه المتغيرات من عامل إلى آخر.

2. مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل بعد التدوير:

بعد عملية استخراج العوامل تأتي عملية تحديد مكونات كل عامل من العوامل من المتغيرات وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يوضح مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل بعد التدوير

رقم العبارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q38	,873										
Q26	,866										
Q44	,861										
Q21	,860										
Q1	,860										
Q12	,835										
Q45		,887									
Q41		,878									
Q22		,859									
Q49		,839									
Q14		,803									
Q28		,694									
Q51			,790								
Q24			,775								
Q2			,613								
Q13			,499								
Q42			,498								
Q9			,431							,315	
Q39				,894							
Q30				,889							
Q15				,874							
Q46				,800							
Q7				,329							
Q50					,820						
Q35					,801						
Q4					,715				,328		
Q23					,710				,371		
Q17					,480	,343					

Q16					,669						
Q27					,640						
Q33					,616						
Q20					,585						
Q5					,529	,301					
Q43				,872							
Q29				,869							
Q52				,797							
Q40			,867								
Q8			,860								
Q32			,856								
Q47			,354		,321						
Q48		,854									
Q36		,837									
Q11		,436			,383						
Q19		,400			,321						
Q3	,780										
Q18	,777										
Q37	,557							,511			
Q31	,508							,426			
Q10								,312			,723
Q6											,684
Q34											,677
Q25											,651

تبين مصفوفة متغيرات استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم المكونة لكل عامل من العوامل الإحدى عشرة التي تم استخلاصها بعد عملية التدوير وفق خصائص وصفات مشتركة تضعها في نفس العامل.

3. تسمية العوامل:

في هذه المرحلة يتم فيها تسمية العوامل المستخلصة وفق المتغيرات المكونة لكل عامل من العوامل حسب درجة تشبعها ويتم اقتراح التسميات وفق درجة تقارب هذه المتغيرات كما يوضح الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يوضح تسمية العوامل والعبارات المكونة له

رقم العامل	المتغيرات (العبارات)	تسمية العوامل
01	38 ، 26 ، 44 ، 21 ، 1 ، 12	**التخطيط ووضع الهدف**
02	45 ، 41 ، 22 ، 49 ، 14 ، 28	**إدارة البيئة والوقت**
03	51 ، 24 ، 2 ، 13 ، 42 ، 9	**الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها**
04	39 ، 30 ، 15 ، 46 ، 7	**الخرائط المعرفية**
05	50 ، 35 ، 4 ، 23 ، 17	**المراقبة الذاتية**
06	16 ، 27 ، 33 ، 20 ، 5	**التنظيم والتحويل**
07	43 ، 29 ، 52	**مكافأة الذات**
08	40 ، 8 ، 32 ، 47	**التقويم الذاتي**
09	48 ، 36 ، 11 ، 19	**التسميع والتذكر**
10	3 ، 18 ، 37 ، 31	**مساعدة الأخرين**
11	10 ، 6 ، 34 ، 25	**البحث عن المعلومات**

الجدول رقم (16): يوضح تسمية العامل الأول (استراتيجية التخطيط ووضع الهدف) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	**38**	أضع جدولا زمنيا لتنظيم وقت الدراسة والمراجعة	,873
02	**26**	أبدأ بالمراجعة قبل أسابيع من الإعلان عن الامتحانات	,866
03	**44**	أحاول الوصول إلى أهدافي الدراسية التي وضعتها	,861
04	**21**	أضع لنفسي هدفا دراسيا قبل البدء في أي عمل	,860
05	**1**	أخطط للأعمال الدراسية التي سوف أقوم بها	,860
06	**12**	عند المراجعة أحدد وقتاً للاستراحة	,835

الجدول رقم (17): يوضح تسمية العامل الثاني (إستراتيجية إدارة البيئة والوقت) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	45	أنجز عملي في الوقت المخصص له ولا أؤجله لوقت آخر	,887
02	41	عند مراجعة مادة دراسية، لا أجد صعوبة في الالتزام بالوقت المخصص لها	,878
03	22	ألتزم بتطبيق الجدول الأسبوعي للمراجعة بدقة	,859
04	49	أستعمل الملفات والحافظات لتنظيم المواد الدراسية	,839
05	14	أقوم بتنظيم الأدوات والمواد الدراسية ليسهل عليَّ الوصول إليها	,803
06	28	أهيء لنفسي الجوّ المناسب للمراجعة	,694

الجدول رقم (18): يوضح تسمية العامل الثالث (إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	51	أسجل المعلومات المهمة أثناء إلقاء الأستاذ للدرس	,790
02	24	أعود للملاحظات التي سجلتها عند مراجعة المادة الدراسية	,775
03	2	أسجل كل ما يخص المراجعة حتى لا أنسى شيئا	,613
04	13	أحتفظ بالملخصات التي تساعدني على المراجعة	,499
05	42	أقوم بإعادة حل الاختبارات السابقة	,498
06	9	أتعود على طريقة طرح الأسئلة من خلال حل الاختبارات السابقة	,431

الجدول رقم (19): يوضح تسمية العامل الرابع (استراتيجية الخرائط المعرفية) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	39	أقوم بتلخيص الدروس إلى مخططات	,894
02	30	تعطي المخططات الملخصة صورة واضحة عن الدرس	,889
03	15	تساعدني المخططات الملخصة للدروس على الحفظ	,874
04	46	المخططات الملخصة للدروس تنظم وتحدد أفكاري	,800
05	7	يمكنني شرح المخططات الخاصة بي بسهولة لزملائي	,329

الجدول رقم (20): يوضح تسمية العامل الخامس (استراتيجية المراقبة الذاتية) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	50	لا أقوم بأي عمل حتى أنتهي من المراجعة	,820
02	35	أركز في مراجعتي لدروسي مهما كانت الظروف حولي	,801
03	4	أستطيع التركيز في مراجعتي حتى في أيام الامتحانات	,715
04	23	لا أنتقل لمراجعة مادة دراسية حتى أنتهي من مراجعة المادة الأولى	,710
05	17	أقوم بأداء الواجبات المنزلية المطلوبة مني	,480

الجدول رقم (21): يوضح تسمية العامل السادس (استراتيجية التنظيم والتحويل) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	16	أستعين في فهم الدروس بمعارفي السابقة	,669
02	27	أبدأ بتلخيص المواد الدراسية قبل مراجعتها	,640
03	33	أثناء المراجعة أحاول ربط المعارف بمعلوماتي السابقة	,616
04	20	أتدرج في الإجابة على أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب	,585
05	5	أتوقع مسبقا أسئلة للمواد الدراسية التي سوف أمتحن فيها	,529

الجدول رقم (22): يوضح تسمية العامل السابع (استراتيجية مكافأة الذات) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	43	أشجع نفسي على المراجعة لأجعلها ذات فائدة	,872
02	29	أحقق الرضا عن نفسي عند الحصول على نتائج جيدة	,869
03	52	أمنح نفسي وقتا للراحة عند الحصول على نتائج جيدة	,797

الجدول رقم (23): يوضح تسمية العامل الثامن (استراتيجية التقويم الذاتي) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	40	أطلب من الأستاذ تصحيح الواجبات والمسائل الصعبة لمعرفة أخطائي	,867
02	8	أبحث عن أخطائي في الاختبارات لتصحيحها	,860
03	32	أحاول ألا أكرر الأخطاء التي وقعت فيها سابقا	,856
04	47	أقارن عملي بعمل زملائي للاستفادة من أخطائي	,354

الجدول رقم (24): يوضح تسمية العامل التاسع (استراتيجية التسميع والتذكر) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	48	أعتمد على التكرار لترسيخ معلوماتي	,854
02	36	عند المراجعة، أقوم بتسميع المادة لنفسي شفويا عدة مرّات	,837
03	11	أعيد مراجعة المادة التي لا أفهمها داخل القسم	,436
04	19	أحرص على مراجعة المواد الدراسية باستمرار	,400

الجدول رقم (25): يوضح تسمية العامل العاشر (استراتيجية مساعدة الأخرين) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	3	أستعين بزملائي في حل المسائل الصعبة	,780
02	18	أطلب من الأستاذ إعادة شرح المعلومات الغامضة التي لم أفهمها	,777
03	37	أطلب من والدي أو إخوتي أن يشرحوا لي الواجبات الصعبة	,557
04	31	أتناقش مع زملائي في الواجبات والاختبارات	,508

الجدول رقم (26): يوضح تسمية العامل الحادي عشر (استراتيجية البحث عن المعلومات) والعبارات المكونة له

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	التشبع على العامل
01	10	أكتب الأفكار الرئيسية ثم أجمع حولها المعلومات	,723
02	6	أفضل المشاركة في دروس الدعم	,684
03	34	أستعين بالأنترنيت في إيجاد المعلومات وإنجاز البحوث	,677

04	25	أستعير من المكتبة الكتب والمراجع التي تساعدني في فهم المواد الصعبة	,651

وبهذا تمت خطوات التحليل العاملي باستخراج إحدى عشر استراتيجية تتوزع على ثلاثة أنواع وهي معرفية وما وراء معرفية وإدارة المصادر وهذا حسب نموذج **زميرمان** "**Zimmerman**" وتشبع كل عبارة على الاستراتيجية التي تنتمي إليها وللتأكد من الخصائص السيكومترية تم استخدام طرق أخرى لحساب الصدق والثبات وهي كالتالي:

3.1. صدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون "**Pearson**" لإيجاد الاتساق الداخلي لكل بعد وذلك من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ومعامل الارتباط بين كل استراتيجية والبعد الخاص بها والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (27): يوضح معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

الأبـــعاد	معامل الارتباط بيرسون	التصحيح بمعامل سبيرمان	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الاستراتيجيات المعرفية	0.844	0.819	0.000	دال عند 0.01
الاستراتيجيات ما وراء معرفية	0.817	0.800	0.000	دال عند 0.01
استراتيجيات إدارة المصدر	0.692	0.627	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن هناك ارتباط قوي بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، حيث أن كل النتائج أعطت دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

بالإضافة قمنا بإيجاد الاتساق الداخلي لكل بعد من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية للبعد الخاص بها:

✓ – **البعد الأول: الاستراتيجيات المعرفية**

الجدول رقم (28): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية

الاستراتيجيات	معامل الارتباط بيرسون	التصحيح بمعامل سبيرمان	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التنظيم والتحويل	0.706	0.645	0.000	دال عند 0.01
التسميع والتذكر	0.697	0.633	0.000	دال عند 0.01
الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها	0.741	0.747	0.000	دال عند 0.01
الخرائط المعرفية	0.601	0.580	0.000	دال عند 0.01

من خلال نتائج الجدول يتبين أن مستوى المعنوية لفقرات البعد الأول (المعرفية) **P**=0.000 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01) وعليه فإن معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبذلك تعتبر استراتيجيات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

✓ – **البعد الثاني: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية**

الجدول رقم (29): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية للاستراتيجيات الما وراء معرفية

الاستراتيجيات	معامل الارتباط بيرسون	التصحيح بمعامل سبيرمان	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التخطيط ووضع الهدف	0.720	0.710	0.000	دال عند 0.01
المراقبة الذاتية	0.589	0.585	0.000	دال عند 0.01
مكافأة الذات	0.384	0.390	0.000	دال عند 0.01
التقويم الذاتي	0.476	0.443	0.000	دال عند 0.01

من خلال نتائج الجدول يتبين أن مستوى المعنوية لفقرات البعد الثاني (الما وراء معرفية) **P**=0.000 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01) وعليه فإن معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبذلك تعتبر استراتيجيات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

✓ – **البعد الثالث: استراتيجيات إدارة المصدر**

الجدول رقم (30): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية لاستراتيجيات إدارة المصدر

الاستراتيجيات	معامل الارتباط بيرسون	التصحيح بمعامل سبيرمان	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
البحث عن المعلومات	0.523	0.511	0.000	دال عند 0.01
إدارة البيئة والوقت	0.689	0.576	0.000	دال عند 0.01
مساعدة الأخرين	0.513	0.500	0.000	دال عند 0.01

من خلال نتائج الجدول يتبين أن مستوى المعنوية لفقرات البعد الثالث (إدارة المصدر) **P**=0.000 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وعليه فإن معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبذلك تعتبر استراتيجيات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

2. الثبات:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين (طريقة التجزئة النصفية ومعامل **ألفا كرونباخ**) على العينة الاستطلاعية نفسها.

1.2. طريقة التجزئة النصفية:

تم إيجاد معامل الارتباط **بيرسون** بين مجموع درجات الأسئلة الفردية ومجموع درجات الأسئلة الزوجية لكل فرد، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط **جتمان Guttman** والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (31): يوضح معامل الارتباط بين مجموع درجات الأسئلة الفردية ومجموع درجات الأسئلة الزوجية مع التصحيح.

نوع الفقرات	عدد الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	التصحيح بمعامل جيتمان	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الفقرات الفردية	26	0.829	0.905	0.000	دال عند 0.01
الفقرات الزوجية	26				

من النتائج الموضحة أعلاه حيث أن r=0.829 وبعد التصحيح بمعادلة **جيتمان** وجدنا **r** =0.905 وهذا مؤشر على أن الاستبيان يتميز بثبات عالي نسبيا.

2.2. طريقة ألفا كرونباخ "Alpha-Cronbach":

تم استخدام طريقة **ألفا كرونباخ** كطريقة ثانية لقياس الثبات وهي الطريقة تقوم بقياس معامل ثبات البنود بالنسبة للاختبار ككل، النتائج كانت كالتالي:

الجدول رقم (32): يوضح نتائج تطبيق طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل:

الأبعاد	معامل الثبات
الاستراتيجيات المعرفية	0.841
الاستراتيجيات ما وراء معرفية	0.797
استراتيجيات إدارة المصدر	0.679
المقياس ككل	**0.882**

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات لـ **ألفا كرونباخ =0.882** وهو معامل مرتفع وهو دال إحصائيا وبمعاملات مرتفعة أيضا تراوحت بين **(0.679–0.841)** لأبعاد المقياس وهذا دليل على ثبات المقياس.

4-2- البرنامج الإرشادي:

4-2-1- أهداف البرنامج:

تعد الأهداف من أهم الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لهذا البرنامج، فهي المعيار الذي في ضوئه نختار المحتوى، نحدد أساليبه، طرق تقويمية، كما أنها توجه الباحث وتساعده في اختيار الاستراتيجيات والمهارات المناسبة، وللبرنامج الحالي هدف عام وأهداف إجرائية وهي كالتالي:

1. الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى مساعدة تلاميذ السنة أولى ثانوي على تحسين ورفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال تحسين استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ويراعي خطوات ومراحل وعمليات التنظيم الذاتي للتعلم والتكامل بين الجوانب المستهدفة في البرنامج المعرفية وما وراء معرفية وإدارة المصدر وتطبيق التلاميذ لما يتعلمونه مع ملاحظة المعلم وأقرانهم كقدوة.

2. الأهداف الفرعية:

يتفرع الهدف العام إلى الأهداف الفرعية التالية:

1-التعرف على التلاميذ وشرح البرنامج من خلال:

- تقديم التلاميذ لأنفسهم لزرع الثقة وتوفير الجو المناسب.
- شرح البرنامج وهدفه وأنشطته ودور التلاميذ فيها.
- التعرف على درجة امتلاك التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (القياس القبلي).

2-التعرف على استراتيجية التخطيط ووضع الهدف من خلال:

- شرح عملية التخطيط للهدف وأهميته وكيفية إعداده.
- وضع التلاميذ لأهدافهم والاعداد والتخطيط لها.

3-التعرف على استراتيجية إدارة الوقت من خلال:

- شرح كيفية إدارة الوقت وتنظيمه وأهميته.
- التعرف والقيام بإعداد الجدول الزمني لإدارة الوقت والجدول الزمني الخاص بالدراسة.

4- التعرف على استراتيجية تنظيم البيئة من خلال:

- شرح كيفية تنظيم البيئة وأهميته.
- القيام بتنظيم بيئة الدراسة ومعرفة الوسائل المساعدة على ذلك.

5- التعرف على استراتيجية مكافأة الذات من خلال:

- شرح طريقة مكافأة الذات وأنواعها وأهميتها.
- تطبيق الاستراتيجية.

6- التعرف على استراتيجية البحث عن المعلومات من خلال:

- شرح دور وعملية البحث عن المعلومات في الكتاب والانترنيت.
- تطبيق عملية البحث عن المعلومات في المكتبة وقاعة الإعلام الآلي.

7- التعرف على استراتيجية التسميع والتذكر من خلال:

- شرح استراتيجية التسميع والتذكر وأهميتها.
- شرح الطرق التي تساعد على عملية التسميع والتذكر (طريقة السرد والتسميع **PQ4R** وطريقة السرد والتسميع الصم).
- تطبيق الاستراتيجية من خلال تطبيق طرق التسميع والتذكر.

8- التعرف على استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها من خلال:

- شرح طريقة تسجيل الملاحظات وأهميتها.
- شرح طرق المراجعة وأنواعها وأهميتها.
- تطبيق الاستراتيجية من خلال تسجيل الملاحظات والمراجعة.

9- التعرف على استراتيجية التنظيم والتحويل من خلال:

- شرح استراتيجية التنظيم والتحويل وأهميتها وخطواتها.
- تطبيق هذه الاستراتيجية وفق الخطوات وطرق القيام بها.

10- التعرف استراتيجية المراقبة الذاتية من خلال:

- شرح استراتيجية المراقبة الذاتية ودورها في الحياة اليومية والتحصيل الدراسي.
- التعرف على خطوات وطرق القيام بالمراقبة الذاتية عن طريق تقييم الأداء على الاختبارات.
- التعرف على أنواع المراجعات التي تحسن المراقبة الذاتية.
- تطبيق الاستراتيجية من خلال تقييم الأداء على اختبارات سابقة.
- تقديم إرشادات تساعد على الاستعداد الجيد للاختبار.

11- التعرف على استراتيجية مساعدة الأخرين من خلال:

- شرح أهمية مساعدة الأخرين ودورها في تحقيق الأهداف وترسيخ المعلومات وتذليل الصعوبات ومعرفة الأخطاء.
- تطبيق هذه الاستراتيجية.

12- التعرف على استراتيجية الخرائط المعرفية من خلال:

- التعرف على الخرائط المعرفية وأنواعها وأهميتها.
- شرح خطوات إعداد الخرائط المعرفية مع تقديم نموذج لهذه الخرائط.
- إعداد خريطة معرفية (تطبيق الاستراتيجية).

13- التعرف على استراتيجية التقويم الذاتي من خلال:

- شرح عملية التقويم الذاتي وأهميته ودوره.
- معرفة خطوات إجراء التقويم الذاتي.
- تطبيق الاستراتيجية.

14- تقويم مدى معرفة وتطبيق التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من خلال:

- إعادة تطبيق جميع الاستراتيجيات.
- إعادة تطبيق مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (قياس بعدي).

4-2-2- المسلمات التي يقوم عليها البرنامج:

تتحدد خصائص البرنامج ببعض المسلمات المرتبطة باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي وضعها الباحث في اعتباره وهذه المسلمات على النحو التالي:

- ➢ - التنظيم الذاتي للتعلم يمكن تعليمه ولكنه يأخذ وقتا ومجهودا مقصودا من الأستاذ والتلميذ.
- ➢ - يضع الأستاذ في اعتباره اندماج التلميذ في حلقة دائرية من العمليات (تحليل المهمة - اختيار الاستراتيجية - المراقبة الذاتية) بطريقة مرنة وتكيفية مع المقارنة الذاتية للأداء والتي هي أساسية للتنظيم الذاتي للتعلم.
- ➢ - الدافعية عامل أساسي للتنظيم الذاتي للتعلم وتزداد لدى التلميذ عندما يعطي اختيارات ومسؤوليات عن تعلمه فبيئة التعلم لابد أن تكون غير مقيدة يحس فيها التلميذ بالحرية ويأخذ الفرصة للتعبير عن نفسه واختيار أهدافه فنجاح التلميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءته في التعلم معتمدا على نفسه ويراقب تعلمه.
- ➢ - أنشطة التعلم يجب أن تراعي ما وراء المعرفة وأن يمتلك التلميذ معرفة كافية بالمقرر التعليمي ويتمكن من ربطه بالإجراءات الأخرى مع التشجيع على التفكير في الأهداف وكيف يمكن أن تتحقق هذه الأهداف.
- ➢ - على الأستاذ تقديم معلومات تربط استخدام الاستراتيجيات بمخرجات التعلم مما يعمل كتغذية راجعة تربط المخرجات بالأنشطة.
- ➢ - يجب أن تتضمن طريقة تعليم الاستراتيجيات متى تستخدم ومتى لا تستخدم الاستراتيجية وكيف تستخدم الاستراتيجية بفعالية مستقلا بنفسه ولا يتحقق ذلك إلا بتوجيهات مباشرة.

- ➢ – دور الأستاذ في نمذجة الاستراتيجية مهم أثناء تقديم المعارف فلابد للتلميذ من مشاهدة نموذج استراتيجي حتى يقلده.
- ➢ – يَحدث التنظيم الذاتي للتعلم من خلال عدة مراحل ويبدأ بالمشاهدة ثم التقليد ثم التحكم الذاتي، ولابد من الوعي الذاتي بماذا يشاهد التلميذ وأوجه الملاحظة مع وجود الدافع الداخلي للتعلم.

4-2-3- خطوات التصميم التجريبي:

- ✓ – اختيار العينة بطريقة قصدية وفق طبيعة الميدان ومحكات الاستبعاد متكونة من (28 تلميذ)، المجموعة التجريبية هي قسم السنة أولى علوم تجريبية رقم (2) وتتكون من (13) تلميذ والمجموعة الضابطة هي قسم السنة أولى علوم تجريبية رقم (1) وتتكون من (15) تلميذ.
- ✓ – قياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم قياسا قبليا للمجموعتين وأخذ نتائج التحصيل.
- ✓ – تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.
- ✓ – قياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم قياسا بعديا للمجموعتين وأخذ نتائج التحصيل.
- ✓ – استخدم الباحث تصميم شبه تجريبي على متغير مستقل هو البرنامج الإرشادي أما المتغير التابع فهو التحصيل الدراسي، وحساب الفروق بين المجموعتين وبين القياسين القبلي والبعدي، كما افترض الباحث أن كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية قد تتعرض إلى عوامل دخيلة واحدة ويرجع الفرق إلى أثر المتغير المستقل وحده.

4-2-4- تصميم البرنامج:

قبل التطرق لعرض تصميم البرنامج يجب الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ❖ **– لمن يقدم هذا البرنامج؟**

يقدم هذا البرنامج لمجموعة من تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل يتم اختيارهم على أساس:

- معدل التحصيل يكون أقل من 10.
- افتقارهم امتلاك استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفق المقياس المعد لهذا الغرض.
- لديهم نفس الخصائص (نفس الأساتذة – العمر الزمني – الإعادة).

❖ **– لماذا صمم هذا البرنامج؟**

صمم هذا البرنامج بهدف تعليم واستخدام بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتحسين ورفع مستوى التحصيل الدراسي وذلك انطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة التي أشارت إلى الأثر الفعال لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

❖ **– ماذا يقدم هذا البرنامج؟**

يتضمن هذا البرنامج عدد من الجلسات يتم خلالها استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، بحيث يعتبر بعضها صريحة وبعضها الآخر ضمنية، وهذه الاستراتيجيات لـ **زيمرمان** "**Zimmerman**" والنظرية الاجتماعية المعرفية مع اضافة الباحث لاستراتيجية الخرائط المعرفية.

وتم تطبيق الاستراتيجيات التالية في البرنامج وفق نموذج **زيمرمان** "**Zimmerman**":

1- التخطيط ووضع الهدف.

2- إدارة الوقت والبيئة.

3- مكافأة الذات.

4- البحث عن المعلومات.

5- التسميع والتذكر.

6- الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها.

7- التنظيم والتحويل.

8- المراقبة الذاتية.

9- مساعدة الأخرين.

10- الخرائط المعرفية.

11- التقويم الذاتي.

بالإضافة إلى هذه الاستراتيجيات تم الاعتماد على العديد من الفنيات لتحقيق أهداف البرنامج وتساعد التلاميذ على اكتساب هذه الاستراتيجيات ومن هذه الفنيات:

- ✓ - **التدريس المباشر**: حيث يشرح الباحث للتلاميذ الاستراتيجيات وخصائصها التي يمكن أن تساعدهم في تنظيم تعلمهم، من حيث: متى وكيف ولماذا تستخدم استراتيجية معينة دون غيرها.
- ✓ - **النمذجة:** وهي واحدة من أكثر الفنيات الموصى باستخدامها في تدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث يلاحظ التلاميذ النموذج إما أن يكون الباحث أو الأستاذ أو الزملاء أو نماذج أخرى وهم يؤدون الاستراتيجيات أمامهم، وهي كثيرا ما تفيد التلاميذ من أجل إتقانهم لهذه الاستراتيجيات.
- ✓ - **التغذية الراجعة:** من الأخرين (بصفة رئيسية من الأستاذ) باعتبار أن فاعلية الاستراتيجية هي طرق تحسين تعلم ودافعية التلاميذ، وبهذا تمكن التلميذ من إدراك الفجوة بين مستواه الفعلي والمستوى المرغوب فيه. **(الردادي، 2019، الصفحات 40-41)**
- ✓ - **التعزيز المادي والمعنوي:** وهو نوع من المكافأة يتم استخدامها لرفع معدل استجابة محددة ومرغوبة ويزيد من احتمال حدوثها في المستقبل، ويعد التعزيز أحد المفاهيم الرئيسية في علم النفس السلوكي، والمعزز عبارة عن حدث أو مكافأة. **(الشخص، 2007، صفحة 381)**

- ✓ – **المناقشة والحوار:** أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي ويلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا رئيسيا حيث يقوم الباحث بإلقاء معلومات سهلة يتخللها ويليها مناقشات.
- ✓ – **التلخيص:** حيث يعيد التلميذ صياغة جوهر نص ما أو خبرة ما بأقل ما يمكن من الكلمات وعلى نحو جديد وفعال.
- ✓ – **التعلم التعاوني:** وهو نوع من أنواع التعلم يقوم على أساس المشاركة الفعالة والنشيطة للتلاميذ في عملية التعلم، ويتم التعلم التعاوني بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة وإعطاء الفرصة لهم لتحمل المسؤولية عند تطبيقهم استراتيجية ما، ويتم تحت إشراف وتوجيه الباحث.
- ✓ – **التساؤل الذاتي:** وهو مجموعة من الأسئلة التي يصوغها التلميذ حول عملية التعلم مثل (ماذا أعرف؟ وماذا لا أعرف؟ وكيف أواصل تعلمي؟). **(الردادي، 2019، الصفحات 40-41)**
- ✓ – **الواجب المنزلي:** يستخدم الباحث هذه الفنية لتكليف التلاميذ بإعادة تطبيق الاستراتيجية المقدمة في الجلسة وفق موضوع جديد أو مادة أخرى قصد زيادة إتقان استخدام هذه الاستراتيجية من جهة والتعود على استخدامها من جهة أخرى، وعدم ترك الفراغ بين الجلسة والجلسة التي تليها مما يجعل هناك تواصل بين جلسات البرنامج.

❖ **– متى يتم تطبيق البرنامج؟**

يتم تطبيق البرنامج في الفترة الممتدة بين 06-01-2019 و12-02-2019 وهي فترة بين الفصلين الأول والثاني بغية مراقبة نتائج التحصيل الدراسي.

❖ **– ما محتوى البرنامج؟**

قبل التطرق إلى محتوى الجلسات سوف نوضح خطوات إعداد الجلسات بحيث كل جلسة تحتوي على استراتيجية وكل استراتيجية تحتوي على ما يلي:

- تحديد الهدف العام للاستراتيجية:

يحدد الهدف العام من الاستراتيجية في تنمية كل من الجوانب المعرفية ومهارات التفكير.

- تحديد محتوى الاستراتيجية:

يحدد محتوى كل استراتيجية في ضوء محتوى برنامج ومنهاج كل مادة وفق مقرر السنة أولى ثانوي علوم تجريبية وقد اقتصر الباحث على المواد الأساسية (الرياضيات – الفيزياء والكيمياء –العلوم الطبيعية –اللغة العربية –التاريخ والجغرافيا) ويقوم التلميذ بتعميم استخدام تلك الاستراتيجية على بقية الدروس وبقية المواد وفق هدف كل استراتيجية والوقت المناسب لها.

- تحديد طريقة تقديم الاستراتيجية والوسائل اللازمة:

يتم تحديد الفنيات وأساليب تعليم وتقديم الاستراتيجية وفق متطلباتها والوسائل اللازمة لذلك من وثائق وعارض للبيانات وقاعة إعلام آلي والمكتبة.

- تحديد طريقة تقييم الاستفادة من الاستراتيجية:

يتم تقييم الاستفادة من الاستراتيجية حسب النشاطات داخل الجلسة والمناقشات والواجبات المنزلية ومدى الاستفادة منها.

4-2-5- التوزيع الزمني للجلسات:

الجدول رقم (33): يوضح التوزيع الزمني للجلسات

النشاط	المدة الزمنية
مناقشة الواجب المنزلي بداية كل جلسة	10 د
تقديم استراتيجية جديدة	15 د
تطبيق الاستراتيجية من طرف الباحث	10 د
تطبيق الاستراتيجية من طرف التلاميذ تعاونيا	15 د
مناقشة	05 د
تقديم الواجب المنزلي	05 د
المدة الزمنية الكلية للجلسة	**60 د**

4-2-6-جلسات البرنامج الإرشادي: يتكون البرنامج الإرشادي من (15) جلسة وفق الجدول التالي: **الجدول رقم (34): يوضح جلسات البرنامج الإرشادي وأهدافها.**

الجلسات	تاريخ وتوقيت الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الجلسة1: الجلسة التمهيدية	**2019/01/06 الحصة 5**	-التعارف وزرع الثقة. -التعرف على البرنامج. -القياس القبلي.	-الحوار والمناقشة	**50 د**
الجلسة2: استراتيجية التخطيط ووضع الهدف	**2019/01/08 الحصة 5**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	-الحوار والمناقشة -التعلم التعاوني -النمذجة -التدريس المباشر -الواجب المنزلي	**60 د**
الجلسة3: إدارة الوقت	**2019/01/10 الحصة 5**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	-الحوار والمناقشة -التعلم التعاوني -النمذجة -الواجب المنزلي -التدريس المباشر	**60 د**
الجلسة4: تنظيم البيئة	**2019/01/13 الحصة 6**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	-الحوار والمناقشة -التدريس المباشر -الواجب المنزلي	**60 د**
الجلسة5: مكافأة الذات	**2019/01/15 الحصة 4**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	-الحوار والمناقشة -النمذجة -التدريس المباشر -التعزيز المادي والمعنوي -الواجب المنزلي	**60 د**
الجلسة6: البحث عن المعلومات	**2019/01/20 الحصة 6+7**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	-الحوار والمناقشة -التعلم التعاوني -النمذجة -التدريس المباشر -الواجب المنزلي	**60 د + 60 د**
الجلسة7:	**2019/01/22**	-التعرف وتطبيق	-الحوار والمناقشة	**60 د**

التسميع والتذكر	**الحصة 2**	الاستراتيجية	-التساؤل الذاتي -التعلم التعاوني -النمذجة -التدريس المباشر -الواجب المنزلي	
الجلسة8: الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها	**2019/01/24 الحصة 6**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	-الحوار والمناقشة -التساؤل الذاتي -التعلم التعاوني -النمذجة – التلخيص -التدريس المباشر -الواجب المنزلي	**60 د**
الجلسة 9: التنظيم والتحويل	**2019/01/27 الحصة 5**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	الحوار والمناقشة -التساؤل الذاتي -التعلم التعاوني -النمذجة – التلخيص -التدريس المباشر -الواجب المنزلي	**60 د**
الجلسة 10: المراقبة الذاتية	**2019/01/29 الحصة 3**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	الحوار والمناقشة -التساؤل الذاتي -التعلم التعاوني -النمذجة -التدريس المباشر -الواجب المنزلي	**60 د**
الجلسة11: مساعدة الأخرين	**2019/01/31 الحصة 6**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	الحوار والمناقشة -التساؤل الذاتي -التعلم التعاوني -النمذجة -التدريس المباشر -الواجب المنزلي	**60 د**
الجلسة12: الخرائط المعرفية	**2019/02/03 الحصة 3**	-التعرف وتطبيق الاستراتيجية	-الحوار والمناقشة -التساؤل الذاتي	**60 د**

			–التعلم التعاوني –النمذجة – التلخيص –التدريس المباشر –الواجب المنزلي	
الجلسة13: **التقويم الذاتي**	**2019/02/05** **الحصة 4**	–التعرف وتطبيق الاستراتيجية	–الحوار والمناقشة –التساؤل الذاتي –التعلم التعاوني –النمذجة –التغذية الراجعة –التدريس المباشر –الواجب المنزلي	**60 د**
الجلسة14: **تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم**	**2019/02/07** **الحصة 5** **2019/02/10** **الحصة 5**	– وتطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم	–الحوار والمناقشة –التساؤل الذاتي –التعلم التعاوني –النمذجة –التغذية الراجعة –تلخيص	**60 د** **+** **60 د**
الجلسة15: **الجلسة الختامية**	**2019/02/12** **الحصة 5**	- تحديد الصعوبات -التعرف على ما حققه التلاميذ من تعلمهم الاستراتيجيات -تطبيق القياس البعدي -الشكر والثناء على التلاميذ	–الحوار والمناقشة –التساؤل الذاتي –التعلم التعاوني –النمذجة	**60 د**

4-2-7- الخصائص السيكومترية للبرنامج:

قبل تطبيق أي برنامج على الباحث التحقق من الخصائص السيكومترية له، وفي هذه الدراسة تم عرضه على مجموعة من أساتذة وباحثين ذوي خبرة في بناء البرامج وبالظاهرة المدروسة في هذه الحالة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي، والجدول في الملحق رقم **(II)** يوضح قائمة المحكمين.

وتم اتفاق المحكمين على محتوى البرنامج مع بعض التعديلات وهي كالتالي:

- تغيير بعض الدروس المقررة في البرنامج نظرا لتشابهها مع دروس أخرى.

- زيادة وقت الجلسة حيث تم تغييره من 50 د إلى 60 د.
- توضيح بعض الإجراءات المتعلقة بالاستراتيجية.

5- <u>الأساليب الإحصائية:</u>

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية **SPSS** بنسخته التاسعة عشر **(19)** وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

1. **التحليل العاملي الاستكشافي** لقياس الصدق واستخراج العوامل.
2. اختبار معامل الارتباط **بيرسون** "**Pearson**" و**سبيرمان** "**Spearman**" لقياس صدق فقرات الاستبيان والثبات عن طريق التجزئة النصفية.
3. اختبار **ألفا كرونباخ** "**Alpha Cronbach**" لمعرفة ثبات فقرات الاستبيان.
4. اختبار **ويلكوكسون** "**Wilcoxon**" لقياس الفروق بين القياس القبلي والبعدي.
5. اختبار **مان–ويتني** "**Mann-Whitney**" لقياس الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
6. قياس **حجم التأثير** الذي يحدثه البرنامج عند استخدام اختبار **ويلكوكسون** "**Wilcoxon**" وفق المعادلة التالية:

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث r_{prb} = قوة العلاقة عند استخدام اختبار **ويلكوكسون** "**Wilcoxon**" (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة)

$T1$ = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.

n = عدد أزواج الدرجات.

7. قياس **حجم التأثير** الذي يحدثه البرنامج عند استخدام اختبار **مان–ويتني** "**Mann-Whitney**" وفق المعادلة التالية:

$$r_{rb} = \frac{2(MR_1 - MR_2)}{(n_1 + n_2)}$$

حيث r_{rb} = قوة العلاقة عند استخدام اختبار **مان–ويتني Mann-Whitney** (معامل الارتباط الثنائي للرتب)

MR_1 = متوسط رتب المجموعة الأولى (المجموعة التجريبية).

MR_2= متوسط رتب المجموعة الثانية (المجموعة الضابطة).

n_1 = عدد أفراد المجموعة الأولى (المجموعة التجريبية).

n_2 = عدد أفراد المجموعة الثانية (المجموعة الضابطة).

ويتم تفسير نتائج r_{prb} و r_{rb} كما يلي:

- ❖ – إذا كان r_{rb} < 0.4 فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- ❖ – إذا كان 0.4 =< r_{rb} < 0.7 فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- ❖ – إذا كان 0.7=< r_{rb} < 0.9 فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- ❖ – إذا كان r_{rb} >= 0.9 فيدل على علاقة قوية جدا أو حجم تأثير قوي جدا.

(حسن، 2011، صفحة 280)

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الخطوات المنهجية، حيث تم عرض المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة الذي اختيرت منه عينة الدراسة الأساسية، ثم عرضنا الدراسة الاستطلاعية وأدوات الدراسة وتقنينها، كما تم عرض الأساليب الإحصائية التي سوف يعتمد عليها في تحليل وتفسير ومناقشة النتائج.

إن هذا الفصل يعتبر القاعدة الأساسية والخطوط العريضة للدراسة الميدانية، فمنه تتحدد خطوات البحث وتفسير النتائج.

الفصل السادس

6

عرض وتحليل وتفسير نتائـــــج الدراســـــة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

2-1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى.

2-2- عرض وتحليل الفرضية الثانية.

2-3- عرض وتحليل الفرضية الثالثة.

2-4- عرض وتحليل الفرضية الرابعة.

3- استنتاج عام

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

وللتحقق من نتائج الفرضية الأولى التي كان نصها: "**يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على متوسط درجات القياس القبلي**" تم استخدم الاختبار الاحصائي **ويلكوكسون** "**Wilcoxon**" لقياس الفروق بين عينتين مترابطتين وهذا بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (35): يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمجموعة التجريبية.

نوع الاستراتيجية	العينة	قياس قبلي		قياس بعدي		Z	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري			
التنظيم والتحويل	13	7.23	1.235	12.46	2.537	-3.192	0.001	دالة عند 0.01
التسميع والتذكر	13	6.62	1.758	9.38	2.142	-2.528	0.011	دالة عند 0.05
الاحتفاظ بالسجلات	13	9.15	1.625	12.00	2.799	-2.439	0.015	دال عند 0.05
الخرائط المعرفية	13	7.46	1.761	11.08	3.662	-2.315	0.021	دالة عند 0.05
التخطيط ووضع الهدف	13	8.46	1.898	13.92	4.252	-2.946	0.003	دالة عند 0.01
المراقبة الذاتية	13	8.54	1.808	12.77	2.315	-3.052	0.002	دالة عند 0.01

مكافأة الذات	13	5.15	1.345	7.46	1.941	-2.230	0.026	دالة عند 0.05
التقويم الذاتي	13	6.00	1.080	8.77	2.455	-2.606	0.009	دالة عند 0.01
البحث عن المعلومات	13	7.38	1.895	8.31	2.529	-0.980	0.327	غير دالة
إدارة البيئة والوقت	13	9.23	1.166	15.85	3.132	-3.124	0.002	دالة عند 0.01
مساعدة الآخرين	13	6.54	1.664	8.23	2.891	-1.513	0.130	غير دالة
الدرجة الكلية	13	81.77	8.477	120.23	15.823	-3.180	0.001	دالة عند 0.01

من خلال نتائج الجدول (35) السابق يتضح أن الاستراتيجيات (التنظيم والتحويل، التخطيط ووضع الهدف، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، إدارة البيئة والوقت) تراوحت قيم **Z** لها بين **(3.192،2.606)** بمستويات الدلالة المحصورة بين **(0.001،0.009)** وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.01**، أما الاستراتيجيات (التسميع والتذكر، الاحتفاظ بالسجلات، الخرائط المعرفية، مكافأة الذات) فتراوحت قيم **Z** لها بين **(2.230،2.528)** بمستويات الدلالة المحصورة بين **(0.026،0.011)** وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.05**، أما الاستراتيجيتين (البحث عن المعلومات، مساعدة الآخرين) حيث تراوحت قيم **Z** لها **(0.980،1.513)** بمستويات الدلالة **(0.327،0.130)** وهي قيم غير دالة إحصائيا، وبالنسبة للدرجة الكلية فكانت قيمة **Z= 3.180** وبمستوى دلالة يقدر بـ **P=0.001** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية **0.01**، أي أن هناك فروق دالة إحصائيا

بين القياس القبلي والبعدي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وبالتالي تحقق الفرضية.

والجدول التالي يوضح حجم التأثير الخاص بالبرنامج على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم الذي استفاد منه التلاميذ.

الجدول رقم (36): يوضح حجم التأثير البرنامج على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجوعة التجريبية.

القياس	العينة	مجموع الرتب الموجبة	متوسط الرتب	r_{prb}	حجم التأثير
قبلي- تجريبية	13	89.00	6.84	0.96	قوي جدا
بعدي-تجريبية	13				

يتضح من نتائج الجدول السابق قيمة حجم التأثير الخاص بالبرنامج r_{prb} = **0.96** وهو حجم تأثير قوي جدا مما يبين استفادة أفراد العينة التجريبية من البرنامج.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

وللتحقق من نتائج الفرضية الثانية التي كان نصها: "**يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على متوسط درجات المجموعة الضابطة**" تم استخدم الاختبار الاحصائي **مان-ويتني Mann-Whitney** لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين وهذا بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضابطة وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (37): يوضح نتائج اختبار مان-ويتني لدلالة الفروق في القياس البعدي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين مجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

نوع الاستراتيجية	القياس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	U	Z	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التنظيم والتحويل	تجريبية	13	12.46	2.537	1.500	4.522-	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	11.60	3.269				
التسميع والتذكر	تجريبية	13	9.38	2.142	42.500	2.563-	0.010	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	8.93	2.314				
الاحتفاظ بالسجلات	تجريبية	13	12.00	2.799	78.500	0.890-	0.387	غير دالة
	ضابطة	15	11.73	2.712				
الخرائط المعرفية	تجريبية	13	11.08	3.662	33.500	2.992-	0.002	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	10.60	3.621				
التخطيط ووضع الهدف	تجريبية	13	13.92	4.252	37.00	2.809-	0.004	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	13.27	4.317				
المراقبة الذاتية	تجريبية	13	12.77	2.315	26.000	3.314-	0.001	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	12.00	2.976				
مكافأة الذات	تجريبية	13	7.46	1.941	36.000	2.940-	0.004	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	7.27	1.870				
التقويم الذاتي	تجريبية	13	8.77	2.455	53.000	2.078-	0.038	دالة عند 0.05
	ضابطة	15	8.27	2.658				
البحث عن المعلومات	تجريبية	13	8.31	2.529	84.500	0.607-	0.544	غير دالة
	ضابطة	15	7.93	2.549				
إدارة البيئة والوقت	تجريبية	13	15.85	3.132	17.000	3.744-	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	14.60	4.388				
مساعدة الآخرين	تجريبية	13	8.23	2.891	72.500	1.179-	0.238	غير دالة
	ضابطة	15	8.00	2.752				
الدرجة الكلية	تجريبية	13	120.23	15.823	13.500	3.872-	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	114.20	21.634				

من خلال نتائج الجدول (37) السابق يتضح أن الاستراتيجيات (التسميع والتذكر، التنظيم والتحويل، التخطيط ووضع الهدف، المراقبة الذاتية، الخرائط المعرفية، مكافأة الذات، إدارة البيئة والوقت) حيث تراوحت قيم **U** بين **(1.500، 53.000)** وقيم **Z** لها بين **(-1.500،-2.078)** بمستويات الدلالة المحصورة بين **(0.000، 0.038)** وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.01**، أما الاستراتيجية (التقويم الذاتي) فكانت قيمة **U=53.000 وقيمة Z=2.078** بمستوى دلالة **P= 0.038** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.05**، أما الاستراتيجيات (البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، مساعدة الآخرين) حيث كانت قيم**U** تساوي **(84.500، 78.500، 72.500)** على الترتيب وقيم **Z** لها تساوي **(-0.607، -0.890، -1.179)** على الترتيب وبمستويات دلالة **(0.544، 0.387، 0.238)** وهي قيم غير دالة إحصائيا، أما الدرجة الكلية فكانت قيمة **U=13.500 وقيمة Z=3.872** وبمستوى دلالة يقدر بـ **P=0.000** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية **0.01**، أي أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي تحقق الفرضية.

والجدول التالي يبين حجم تأثير البرنامج على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الجدول رقم (38): يوضح حجم تأثير البرنامج على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة.

القياس	العينة	مجموع الرتب الموجبة	متوسط الرتب	r_{rb}	حجم التأثير
بعدي- تجريبية	13	272.50	20.96	0.86	قوي
بعدي- ضابطة	15	133.50	8.90		

يتضح من نتائج الجدول السابق قيمة حجم التأثير الخاص بالبرنامج r_{rb} = 0.86 وهو حجم تأثير قوي مما يبين استفادة أفراد العينة التجريبية من البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي برنامج.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

وللتحقق من نتائج الفرضية الثالثة التي كان نصها: " **يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي على متوسط درجات القياس القبلي**" تم استخدم الاختبار الاحصائي **ويلكوكسون Wilcoxon** لقياس الفروق بين عينتين مترابطتين وهذا بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (39): يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية.

نوع القياس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Z	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
ق- قبلي تجريبية	13	8.62	0.760	3.180-	0.001	دال عند 0.01
ق- بعدي تجريبية	13	9.45	0.846			

من نتائج الجدول (39) السابق يتضح أن قيمة **Z= -3.180** وبمستوى دلالة يقدر بـ **P= 0.001** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية **0.01**، أي أن هناك فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وبالتالي تحقق الفرضية.

والجدول التالي يوضح حجم تأثير البرنامج على التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي ومعرفة مدى استفادة أفراد المجموعة التجريبية من البرنامج وتحسن التحصيل الدراسي.

الجدول رقم (40): يوضح حجم تأثير البرنامج على التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية.

القياس	العينة	مجموع الرتب الموجبة	متوسط الرتب	r_{prb}	حجم التأثير
قبلي- تجريبية	13	88.00	6.00	0.93	قوي جدا
بعدي-تجريبية	13				

من خلال نتائج الجدول السابق نلاحظ أن قيمة حجم التأثير r_{prb} = **0.93** وهي قيمة كبيرة تبين أن للبرنامج تأثير قوي جدا على التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي وهذا يبين استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

وللتحقق من نتائج الفرضية الرابعة التي كان نصها: "**يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي على متوسط درجات المجموعة الضابطة**" تم استخدم الاختبار الاحصائي **مان-ويتني Mann-Whitney** لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين وهذا بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (41): يوضح نتائج اختبار مان-ويتني لدلالة الفروق في القياس البعدي للتحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

نوع المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	U	Z	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
ق- بعدي الضابطة	13	9.11	1.220	34.000	-2.926	0.003	دال عند 0.01
ق- بعدي تجريبية	13	9.45	0.846				

من نتائج الجدول (41) السابق يتضح أن قيمة اختبار مان- ويتني **U=34.000** وقيمة **Z=-3.180** وبمستوى دلالة يقدر بـ **P= 0.003** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية **0.01**، أي أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي تحقق الفرضية.

والجدول التالي يبين حجم تأثير البرنامج على التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة لمعرفة استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي في التحصيل الدراسي.

الجدول رقم (42): يوضح حجم تأثير البرنامج على التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

القياس	العينة	مجموع الرتب الموجبة	متوسط الرتب	r_{rb}	حجم التأثير
بعدي- ضابطة	13	154.00	10.27	0.65	متوسط
بعدي-تجريبية	13	252.00	19.38		

من خلال نتائج الجدول السابق نلاحظ أن قيمة حجم التأثير r_{rb} = **0.65** وهي قيمة متوسطة تبين أن للبرنامج تأثير متوسط على التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يبين استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

من خلال نتائج الدراسة الموضحة في الجدول رقم (35) التي تشير إلى وجود فروق في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

يؤكد القياس القبلي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم افتقار التلاميذ لهذا النوع من الاستراتيجيات، وبعد تطبيق البرنامج أثبتت نتائج القياس البعدي امتلاك التلاميذ لهذه الاستراتيجيات مما يبين استفادتهم من البرنامج المقدم وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة **(دافين، 1998)** وتم تطبيق فيها برنامج مدعم بالكمبيوتر للتعلم البيئي وأثبتت وجود أنواع من الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم التعاوني، كما أوضحت تقارير الطلاب حول الاستراتيجيات التي تم تناولها بأنها تعكس تناول الطلاب لمهارة التنظيم الذاتي وتطويرها.

وتتفق النتائج مع دراسة **(السواط، 2013)** حيث توصلت إلى وجود فروق بين القياس البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في مهارات وضع الأهداف والتخطيط ومهارات التنظيم والتحويل، ومهارات المراقبة الذاتية، ومهارات التنظيم الذاتي مجتمعة لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في مهارات التقويم الذاتي ومهارات إدارة المصادر، كما تتفق مع دراسة **(نمر، 2007)** حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لكل استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح القياس البعدي بعد تطبيق برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب لتحسين استراتيجيات التنظيم

الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما تتفق الدراسة مع دراسة (**الزغبي، 2009**) ودراسة (**السلمي، 2011**) ودراسة (**الخليفة، 2016**) كما أثبتت هذه الدراسات اكتساب التلاميذ لهذه الاستراتيجيات عن طريق البرامج المقدمة فيها.

وأوضحت النتائج أيضا أن الاستراتيجيات (التنظيم والتحويل، التخطيط ووضع الهدف، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، إدارة البيئة والوقت) دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يوضح أن تلاميذ المجموعة التجريبية استفادوا من جلسات هذه الاستراتيجيات وعدم امتلاكهم لها سابقا، وهذا ما توضحه الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي، كما بينت النتائج أيضا أن استراتيجية (التسميع والتذكر، الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها، الخرائط المعرفية، مكافأة الذات) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، ويعود ذلك إلى أن استراتيجيتي التسميع والتذكر والاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها موجودة مسبقا في الوسط المدرسي ولكن التلاميذ لا يملكون التقنيات والمهارات اللازمة التي تجعلهم يقومون بهذه الاستراتيجيات بفاعلية، أما بالنسبة للاستراتيجية الخرائط المعرفية ترجع لعدم تعود التلاميذ عليها، وهذا ما يوضح أن التلاميذ لم تكتمل لديهم اكتساب هذه الاستراتيجية، والمدة الزمنية للبرنامج كانت قصيرة وغير كافية للتمكن من هذه الاستراتيجية واستخدامها بفاعلية، وبالنسبة لاستراتيجية مكافأة الذات فالتلاميذ يخلطون بين التعزيز الخارجي والتعزيز الذاتي وأهمية هذا الأخير في زيادة الدافعية وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي، أما الاستراتيجيات (البحث عن المعلومات، مساعدة الآخرين) فكانت غير دالة، وهذا يوضح أن هذه الاستراتيجيات يمتلكها التلاميذ مسبقا وأنها أكثر شيوعا في الوسط المدرسي للتلميذ، بالنسبة لاستراتيجية البحث عن المعلومات يقوم فيها التلاميذ بتنويع المصادر عن طريق الكتب أو

شبكة الانترنيت التي تعتبر من أهم المصادر حاليا، حيث ظهرت مع التطور التكنولوجي وأخذت حيزا كبيرا في الوسط التربوي، أما استراتيجية مساعدة الآخرين لها أيضا دور مهم خاصة مع صعوبة المنهاج والمحتوى الدراسي والواجبات المنزلية، مما تتطلب طلب يد العون من الأستاذ والآباء والزملاء لمساعدته.

ويوضح الجدول رقم (36) أن هناك تأثير **قوي جدا** للبرنامج على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة **(جلجل، 2007)** حيث وجدت فروق دالة إحصائيا في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات ما وراء المعرفة، الاستراتيجيات المعرفية، استراتيجيات إدارة المصدر، الدرجة الكلية) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لطلاب شعبة الإعلام الآلي لصالح القياس البعدي، كما وجدت حجم تأثير كبير.

ويفسر تأثير البرنامج المستخدم في الدراسة إلى التكامل في أساليبه ودمج فنيات الإرشاد للعمل على تحسين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ونموذج **زيمرمان** "**Zimmerman**"، وفسرت هذه النظرية سلوك التنظيم الذاتي للتعلم من خلال توضيح العمليات الذاتية المتضمنة في هذا السلوك ومحددات السلوك التعليمي مع ربط ذلك بالجوانب المعرفية الأخرى، وتدخل الباحث في البرنامج بإجراءات تدعم مراحل التنظيم الذاتي، مع التأكيد على دور النمذجة التي يتبعها الأستاذ لسلوكه التعليمي يليه سلوك التلميذ متبوعا بالتغذية المرتدة يعمل على تحسين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلميذ، كذلك يلجأ الأستاذ إلى تعليم الاستراتيجية لمساعدة التلاميذ الذين لم تكتمل لديهم عملية اكتساب

الاستراتيجية في توضيح متى ولماذا وكيف تستخدم الاستراتيجية مما يضمن استخدامها من طرف التلميذ بفاعلية.

2-2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (37) التي تشير إلى وجود فروق في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ويتضح من النتائج السابقة استفادة المجموعة التجريبية من البرنامج بعد تطبيقه عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي برنامج وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(جلجل، 2007)** حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية ودراسة **(أنصار وعبد الرحمان، 2016)** التي توصلت إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتوصلت دراسة **(نوفل، 2011)** إلى نفس النتيجة من خلال تقديم برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومعرفة أثره على التلكؤ الأكاديمي، كما توصلت دراسة **(الزغبي، 2009)** إلى نفس النتيجة من خلال أثر برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على الدافعية والتحصيل الدراسي، أما دراسة **(القمش وأخرون، 2008)** فتوصلت إلى الفروق بين المجموعتين في استراتيجيات التنظيم للتعلم لصالح المجموعة التجريبية من خلال برنامج تعليمي في مهارات تنظيم الذات، وتوصلت **(الجندي، 2013)** من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتحسين العزو وأثره في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي إلى نفس النتائج، أما دراسة **(دافين، 1998)** توصلت إلى اكتساب المجموعة التجريبية لبعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من خلال البرنامج وهي (التخطيط للهدف وتقسيم العمل،

الاحتفاظ بالسجلات، المراقبة، الاستمتاع، المناقشة، السؤال، التفصيل، إدارة الوقت).

كما توضح نتائج الجدول (37) أن الاستراتيجيات (التنظيم والتحويل، التسميع والتذكر، الخرائط المعرفية، التخطيط ووضع الهدف، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، إدارة البيئة والوقت) دالة عند مستوى **0.01** أما استراتيجية (التقويم الذاتي) دالة عند **0.05**، ويعود ذلك إلى عدم تعود التلاميذ على التقويم الذاتي لأدائهم واعتمادهم بشكل كبير ومستمر على تقويم أستاذ المادة لهم، وهذا ما يوضح أن التلاميذ لم تكتمل لديهم اكتساب هذه الاستراتيجية، والمدة الزمنية للبرنامج كانت قصيرة وغير كافية للتمكن من هذه الاستراتيجية وتغيير قناعات التلاميذ الخاطئة بأن التقويم ليس من مهامهم الرئيسية، أما الاستراتيجيات (الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها، البحث عن المعلومات، مساعدة الآخرين) وهي نفس نتائج الفرضية الأولى وينطبق عليها نفس التفسير، وهذا يوضح أن هذه الاستراتيجيات يمتلكها التلاميذ مسبقا وأنها أكثر شيوعا في الوسط المدرسي للتلميذ، أي أن هذه النتائج تعود إلى طبيعة الوسط.

ويبين الجدول (38) حجم تأثير **قوي** للبرنامج المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، ويفسر الباحث ذلك إلى طبيعة تكوين البرنامج المقدم ومحاوره وأساليبه وفنياته، ومدى استفادة المجموعة التجريبية منه وجاءت هذه النتائج تأكيدا على نتائج الفرضية الأولى.

ويمكن تفسير ذلك راجع للاهتمام بالتصميم التعليمي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في المعالجة التجريبية، كتنشيط الخلفية المعرفية السابقة للتلاميذ (المجموعة التجريبية) وتشجيعهم على التفكير والأداءات الخاطئة،

وتشجيع كل تلميذ على الأداء المستقل في ضوء المهام المطلوبة، فهذه الأساليب عكست استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

لكن ليست البرامج الارشادية هي الأسلوب الوحيد لاكتساب هذه الاستراتيجيات حيث يلعب الوسط التربوي والأستاذ دورا أساسيا فيها، وفي الوقت الراهن لم يعد التلميذ متلقن فقط ويرجع التحكم في العملية التعليمية للأستاذ، بل أصبح التلميذ متفاعلا مستقلا في تعلمه.

كما نقلت التوجهات الحديثة الدور إلى التلميذ، فالتركيز على بيئات التعلم والعمل على تكوينها بحيث يسمح للتلميذ بالاندماج في عملية التعلم ليكون فاعلا، وبالتالي تعطيه الفرصة في تكوين استراتيجيات تعليمية مناسبة للمهام التي يدرسها – مستفيدا من أساليبه الشخصية في ذلك – أو تعينه على استخدام تلك الاستراتيجيات.

2-3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (39) التي تشير إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

ويتضح من النتائج السابقة استفادت المجموعة التجريبية من البرنامج الإرشادي وتتفق مع دراسة **(تشولك وهاجان-بيرك وبيرك، 2005)** التي توصلت إلى وجود فروق في الإنتاج الكتابي قبل التدريب وبعده لصالح القياس البعدي، ودراسة **(جلجل، 2007)** حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات التابعة (تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي) لصالح القياس البعدي، وتوصلت دراسة **(شعبان، 2004)** إلى وجود فروق في

التحصيل الدراسي الخاص بالقسمة المنتهية بين القياس القبلي والقياس البعدي، وذلك لصالح الأداء البعدي لكل من المجموعات التجريبية الأربع.

كما أوضحت دراسة **(فرير، 1995)** ودراسة **(علي، 2003)** ودراسة **(العسيري، 1423هـ)** عن فروق في التحصيل الدراسي بين منخفضي ومرتفعي استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح مرتفعي الاستخدام، وهذا يوضح مدى العلاقة بين التحصيل الدراسي واستخدام هذه الاستراتيجيات، وأهمية التدريب عليها وفق برامج إرشادية وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

كما يوضح الجدول (40) حجم تأثير **قوي جدا** للبرنامج المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، ويرجع ذلك الباحث إلى أهمية هذه الاستراتيجيات المقدمة في هذا البرنامج ودورها في تحسين التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية ويعكس استفادتها من البرنامج.

إن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج الارشادي ساهمت في جعل التلميذ نشطا إيجابيا في بذل المزيد من الجهد أثناء تعلمه، كما أن توظيف هذه الاستراتيجيات وتوليفها بما يتلاءم مع الموضوعات المطروحة للدراسة جعل التلميذ أكثر فعالية ونشاطا في اكتساب المعلومات التي تتضمنها هذه الموضوعات مما انعكس على مستوى تحصيله.

إن تصميم بيئة تعلم التي تعتمد على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم شجعت التلميذ على المشاركة والتفاعل والتواصل وزادت من اعتماده على نفسه في اختيار مصادر تعلمه من أجل تلبية احتياجاته وساعدته على تحديد أهدافه، والتحكم في عملية تعلمه ومتابعته الذاتية لأدائه، كما زادته في تنشيط

الخلفية المعرفية السابقة، وشجعتهم على التفكير فيما لديهم من معلومات للموضوعات الدراسية.

ومن خلال احتكاكنا بالجانب الميداني لاحظنا أن بعض الأساتذة لا يدركون كبر حجم مشكلة انخفاض التحصيل الدراسي، وهذا ما يعكسه عدد التلاميذ الذي معدلهم التحصيلي تحت المعدل، كما أنهم لا يمتلكون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، أو لا يحسنون طرق توصيلها أو نمذجتها للتلاميذ، وأن هذه الاستراتيجيات لم تدخل في تكوين الأساتذة مما يصعب إدراكها، وهذا يعكس الفروق في التحصيل الدراسي قبل وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

2-4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

من خلال نتائج الدراسة الموضحة في الجدول رقم (41) التي تشير إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (**سوسن إبراهيم أبو العلا، 2000**) التي توصلت تنمية الأداء الكتابي من خلال البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت دراسة (**الزغبي، 2009**) إلى نفس النتيجة ووجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في الفهم القرائي، والدافعية الداخلية والخارجية، والتحصيل في القراءة وصورة الذات من خلال التدريب على برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ودراسة (**السلمي، 2011**) حيث هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية (الطلاقة – المرونة – الأصالة – الإثراء بالتفاصيل) وتوصلت إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسات التالية إلى النتيجة السابقة منها دراسة (**نوفل، 2011**) في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء، ودراسة (**السواط، 1433هـ**) في

مهارات المحتوى والتنظيم واختيار الكلمات واللغة وتقاليد الكتابة، و(**الجندي، 2013**) في تقدير الذات، ودراسة (**خليفة، 2016**) في مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات، ودراسة (**أنصار وعبد الرحمان، 2016**) لخفض التلكؤ الأكاديمي، ومنه أثبتت هذه الدراسات تأثير البرامج القائمة على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في متغيرات الدراسة، فمنها من اختار تنمية مواد دراسية لتحسين التحصيل فيها، ومنها من اختار متغيرات شخصية لتنميتها أو لخفضها.

ويبين الجدول (42) حجم تأثير **متوسط** للبرنامج على تحسين التحصيل الدراسي في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، ويرى (**حسن، 2011، الصفحات 284-285**) أن حجم تأثير قدره (**0.25**) على التحصيل الدراسي له دلالة علمية أكبر من حجم تأثير (**1.00**) على معدلات إكمال الواجبات، أي أن تفسير حجم التأثير يعود إلى طبيع المتغير أو الظاهرة المدروسة، وبالتالي يعتبر حجم التأثير (**0.65**) جيد بالنسبة للدراسة الحالية، ويفسر الباحث ذلك مدى استفادة المجموعة التجريبية من البرنامج الذي حسن التحصيل الدراسي لديها مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تستفد من البرنامج ويثبت أن لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أثر كبير في التحصيل الدراسي.

كما أن لمعتقدات التلميذ نحو قدرته على أداء المهام الدراسية المطلوبة منه وتوقعه لأدائه لها ونجاحه فيها، يتطلب منه في البداية وضع أهداف تتضمن التفوق في الدراسة والتعلم ثم التخطيط لتحقيق هذه الأهداف، كما أن اهتمام التلميذ بدراسته ومحاولته النجاح والتفوق فيها، من خلال تسجيل الملاحظات وكتابة المذكرات أثناء تعلمه المادة الدراسية، وتدوين الملاحظات

أثناء شرح الأستاذ للدرس وكتابة الأفكار الرئيسية، كما يتطلب من التلميذ القيام بالمراجعة المنتظمة للكتب المقررة عليه، وذلك بغرض تحديد المستوى الحالي لتعلمه ومقارنته بالمستوى الذي يطمح للوصول إليه.

إن التفوق والنجاح يتطلب محاولة مراجعة المواد الدراسية المقررة عليه بتركيز عالي وبطرق ذاتية تساعده في تحقيقه، وأحد هذه الطرق قيامه بترديد وتسميع المادة المتعلمة أكثر من مرة، مع محاولته تذكر واسترجاع المعلومات والمعارف التي تم مراجعتها، واستطاعته أداء المهام المكلف بها بصورة جيدة، وعدم خوفه من أداء الامتحانات وثقته العالية بقدرته على أدائه لها بصورة جيدة وعدم فشله فيها، كل ذلك ساعده في إعادة ترتيب وتنظيم المواد التعليمية التي يدرسها بسهولة ويسر، وذلك بغرض التفوق في دراسته وتعلمه.

إن تمتع التلميذ بما يدرسه وثقته في قدراته العقلية والمعرفية وأهمية المادة ساعده في الاتجاه نحو تحصيل المعرفة والبحث عن المعارف والمعلومات التي يحتاجها في الدراسة، وذلك من خلال الانترنيت والمكتبات والمراجع والوثائق، وتنظيم وقت الدراسة والمراجعة من خلال وضع الجداول الخاصة بالمواد الدراسية على حسب أهميتها ودرجة صعوباتها، إن حب المادة وإدراكه لأهميتها ساعده في محاولة تنظيم بيئة مناسبة للتعلم والدراسة بعيدا عن مصادر الازعاج وتشتت الانتباه، ووضع بعض المكافآت والجوائز التي سوف يحصل عليها عند انتهائه من أداء المهام التعليمية المكلف بها لجعل تعلمه أفضل.

إن حرص التلميذ على أداء الأعمال والواجبات الصعبة والتغلب على الصعوبات يتطلب منه طلب المساعدة من الأساتذة والآباء والزملاء لشرحها وتبسيطها، كما أن استرجاع المعلومات وتعلم المادة يمكن أن تواجهه مجموعة

من الصعوبات، والخرائط المعرفية استراتيجية تسهل دراسة المادة وفهمها جيدا وتزيل اللبس فيها، وتمنحه القدرة على التمييز بين المفاهيم ذات المعنى القريب والمتشابه، مع ربطها ببعضها البعض وتكوين علاقات بينها لإعطاء صورة شاملة عن الدرس وتعتبر هذه الاستراتيجيات أحد الطرق لتحقيق الأهداف.

إن تأدية التلميذ للمهام التعليمية بصورة جيدة داخل المؤسسة كفهم المواد الدراسية والمناقشات والامتحانات، أو خارجها كالمراجعة والدراسة والواجبات، تساعده في تتبع وملاحظة أدائه والتغلب على حالات تشتت الانتباه التي تقابله أثناء تعلمه، كما تساعده في القيام بتقويم الأعمال التي يؤديها للتأكد من اتصاف الأعمال بالجودة الاتقان مما يؤدي بتحسين التحصيل الدراسي.

3- الاستنتاج العام:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية صحة وتحقق الفروض القائلة:

1- يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على متوسط درجات القياس القبلي.

2- يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على متوسط درجات المجموعة الضابطة.

3- يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي على متوسط درجات القياس القبلي.

4- يزيد متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي على متوسط درجات المجموعة الضابطة.

وبتحقيق الفرضيات الجزئية تحققت الفرضية العامة القائلة:

- للبرنامج الإرشادي المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تأثير إيجابي في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل.

كما أوضحت النتائج من خلال حساب حجم التأثير لكل فرضية قوة البرنامج وفاعليته في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل، حيث أن برنامج الدراسة قد اعتمد في تحسين التحصيل الدراسي على مدخل التعلم المنظم ذاتيا الذي استند إلى:

- ✓ - تعدد استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم المستخدمة في البرنامج لتحسين التحصيل الدراسي وهي: التنظيم والتحويل، التسميع والتذكر، الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها، الخرائط المعرفية، التخطيط ووضع الهدف، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، التقويم الذاتي، البحث عن المعلومات، إدارة البيئة والوقت، مساعدة الأخرين.

- ✓ – التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة المستخدمة في البرنامج، فكل استراتيجية ساعدت في تنمية جانب من جوانب التحصيل الدراسي دون تداخل في الأدوار بين هذه الاستراتيجيات.
- ✓ – اعتماد البرنامج على استخدام إطار عام لتقديم هذه الاستراتيجيات للتلاميذ وفق مراحل التنظيم الذاتي للتعلم مما ساعد التلاميذ على استخدام هذه الاستراتيجيات أثناء عملية التعلم.
- ✓ – زيادة دافعية التلاميذ أثناء تنفيذ البرنامج وذلك لأن البرنامج قدم لهم استراتيجيات سهلت لهم عملية التعلم مما ساهم في تحسين التحصيل الدراسي.
- ✓ – تقديم موضوعات من البرنامج الدراسي أثناء تقديم البرنامج له أثر كبير في تشجيع التلاميذ على توظيف هذه الاستراتيجيات مع موضوعات أخرى، مما أدى إلى تحسين التحصيل الدراسي.
- ✓ – اعتماد البرنامج على أنشطة تعليمية وفنيات مختلفة مما أدى إلى تحسين التحصيل الدراسي.
- ✓ – اعتماد البرنامج على أسلوب التقويم البنائي والختامي أثناء كل جلسة، أدى إلى زيادة تقدم التلاميذ واهتمامهم ببذل الجهد اللازم وتقديم الأفضل.

الخاتمة

توصيات واقتراحات

خـــاتمة:

تعد استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أحد الحلول المناسبة لمواجهة تزايد عدد التلاميذ والانفجار المعرفي وهذه الاستراتيجيات أكثر جودة وفعالية من الاستراتيجيات والأساليب التقليدية الأخرى، كما أنه من الأفضل أن يكون التلميذ مسئولا عن تعلمه ومستقلا فيه وله دور فعال في العملية التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع وجود أدلة متزايدة على أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لها آثار هامة على التحصيل، وتؤكد جميع المناحي النظرية المختلفة المفسرة لهذه المعارف على تأثير هذه الاستراتيجيات على العملية التعليمية بصفة عامة والتحصيل الدراسي بصفة خاصة ويرجع ذلك إلى زيادة احتمال مثابرة التلاميذ الذين يمتلكون هذه الاستراتيجيات وأكثر تنظيما وفاعلية ودافعية نحو التفوق والنجاح وتحديد الأهداف التعليمية للوصول إليها ويملكون نشاط ما وراء معرفي أثناء تعلمهم ولديهم استعداد أكثر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية طويلة، ويبذلون جهد أكبر عند أداء المهام التعليمية.

ولاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أهمية بالغة لتحقيق التعلم المستمر مدى الحياة للتلاميذ، لذا يجب على المعلمين والأولياء إكساب وتدريب التلاميذ على استخدام هذه الاستراتيجيات لمساعدتهم على تحقيق النمو المعرفي والمهني في حياتهم العامة والمستقبلية.

التوصـــيات:

1 – أهمية استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم واعتمادها في التدريس.

2 – عقد دورات تدريبية وبرامج إرشادية للمدرسين والتلاميذ لتعليم هذه الاستراتيجيات وتشجيعهم على استخدامها في القسم للرفع من مستوى التحصيل الدراسي وتحسين طرائق التدريس.

3 – تعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمفتشين والأساتذة والتلاميذ وتضمينها داخل الأنشطة اليومية وتقديم تغذية راجعة فورية للاستفادة الذاتية والتعليمية.

4 – إجراء ملتقيات وأيام إعلامية لتوضيح دور هذه الاستراتيجيات للقائمين على العملية التعليمية.

5 – ضرورة تضمين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في المناهج والمقررات الدراسية للاستفادة منها في العملية التعليمية وتحسينها.

الاقتـــراحات:

1. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مستويات وتخصصات مختلفة لمعرفة أثر هذه الاستراتيجيات في تحصيلهم الدراسي.
2. إعداد برامج إرشادية مبنية على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للاستفادة منها في الأوساط التربوية.
3. إجراء دراسات لدراسة علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مع متغيرات أخرى.
4. إجراء دراسات لدراسة علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مع سمات الشخصية

5. إجراء دراسات لمعرفة الصعوبات التي تعيق استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والعوامل المؤثرة التي تحسن استخدامها.
6. إجراء دراسات عاملية قصد بناء مقاييس خاصة باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لفئات مختلفة للوقوف على درجة امتلاك التلاميذ لهذه الاستراتيجيات قصد تعزيزها.
7. إجراء دراسات مقارنة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في استخدام هذه الاستراتيجيات.
8. إجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ المنظمون ذاتيا والغير منظمون ذاتيا.

قائمة المراجع

المراجع:

- **المراجع العربية:**

أبو العلا، سوسن إبراهيم (2000). ***أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي***، رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية.

أبو الفخر، غسان (2001). ***مفهوم صعوبات التعلم – لمحة تاريخية: التعريف والمفاهيم القريبة منه*** (الإصدار السنة الأولى). الأردن: دار البشير للنشر والتوزيع.

أبو رياش، حسين محمد؛ شريف، محمد سليم؛ والصافي، عبد الحاكم (2009). ***أصول استراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق***. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو علام، رجاء محمود (1998). ***مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية***. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

أنصار، عصام جمعة وعبد الرحمان، محمد عبد الرحمان (2016). ***أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة***. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) ، (77)، الصفحات 347-382.

البطاشي، خالصة بنت خالد بن مهنا (2004). ***استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس***. رسالة ماجستير غير منشورة.

بن لادن، سامية محمد (2001). ***المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض***. مجلة كلية التربية وعلم النفس (25)، صفحة 210.

تيغزة، أمحمد بوزيان (2012). ***التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*** (ط1). عمان، الأردن: دار المسيرة.

جابر، عبد الحميد جابر (1998). ***التدريس والتعلم – الأسس النظرية الاستراتيجيات والفاعلية***. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، عبد الحميد جابر (1999). ***استراتيجيات التدريس والتعلم***، (ط 1). مصر: دار الفكر العربي.

الجراح، عبد الناصر (2010). ***العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة طلبة من جامعة اليرموك***. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6 (4)، الصفحات 333 – 348.

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد (2007). ***أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي***. مجلة البحوث النفسية والتربوية (1)، الصفحات 257–322.

الجندي، إيمان عبد المقصود حسن (2013). ***برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحسين العزو وأثره في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل***. معهد الدراسات التربوية.

الحامد، محمد معجب (1416 هـ). ***التحصيل الدراسي: دراساته، نظرياته، واقعه والعوامل المؤثرة فيه***. الرياض: دار الصولتية للتربية.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (1999). ***دراسات بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق***. مجلة كلية التربية (33)، الصفحات 101-152.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (2011). ***الاحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج .SPSS 18*** ، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

حسين، طه عبد العظيم (2008). ***العلاج النفسي المعرفي: مفاهيم وتطبيقات*** (مج 1). الاسكندرية، مصر: دار الوفاء.

الحسينان، ابراهيم بن عبد الله (2010). ***استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم***. الرياض، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحسيني، نادية السيد (2001). ***علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة***. مجلة كلية التربية ببنها، الصفحات 226-286.

الحضيري، ربيعة عمر سالم (2013). ***التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من دافعية الانجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين***. رسالة دكتوراه غير منشورة.

حمدان، محمد زياد (1996). ***التحصيل الدراسي: مفاهيم، مشاكل، وحلول***. دمشق: دار التربية الحديثة.

الحيدري، محمد سليمان (2015). ***القيمة التنبؤية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية المعلمين بجامعة الملك سعود***. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية (38).

خليفة، حسن محمد حويل (2016). ***فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى مجموعة من تلاميذ الصف الأول ثانوي الصناعي***. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)* ، (79)، الصفحات 101-127.

دنيور، يسرى طه (2005). ***أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم***، مج 8(1). (الجمعية المصرية للتربية العلمية، المحرر) مصر: مجلة التربية العلمية.

الديب، علي محمد (1996). ***بحوث في علم النفس على عينات مصرية، سعودية، عمانية***. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الردادي، فهد بن عايد (2019). ***التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي***، ط 1. المدينة المنورة، السعودية: الناسخ العلمي للطباعة والتصوير.

رزق، محمد عبد السميع (2009). ***استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة***. *مجلة كلية التربية*، 71(ج1)، الصفحات 04-44.

رزوقي، رعد مهدي وعبد الكريم، سهى ابراهيم (2015). ***استراتيجيات تعلم وتعليم العلوم*** مج(1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رشوان، ربيع عبده أحمد (2006). ***التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز*** (مج1). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

رضوان، فوقية حسن (2012). ***مقياس تنظيم الذات كراسة التعليمات والأسئلة***. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.

الزراد، فيصل (2001). ***ما هو التخلف الدراسي وما هي صعوبات التغلب***. (الرسالة التربوية المعاصرة، المحرر) الأردن: دار البشير للنشر والتوزيع.

الزغبي، أمل عبد المحسن زكي (2009). ***أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم***. كلية التربية، قسم علم النفس التربوي.

زهران، حامد (1990). ***علم النفس النمو – الطفولة والمراهقة***. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، عوض الله محمود وزكي، أمل عبد المحسن (2009). ***صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*** (مج 1). القاهرة، مصر: مؤسسة إيتراك للنشر والتوزيع.

السلمي، فواز بن صالح بن جبارة (1431هـ). ***فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي***. السعودية: جامعة أم القرى، كلية التربية.

سليمون، ريم ميهوب (2003). ***أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة***، رسالة دكتوراه غير منشورة. طنطا: كلية التربية، جامعة طنطا.

سمارة، نواف أحمد والعلايلي، عبد السلام موسى (2008). ***مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*** (مج 1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السواح، عبد الرؤوف (2007). ***استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية***. مجلة بحوث التربية النوعية (10)، الصفحات 38-105.

السواط، حمد بن حمود بن حميد (1433 هـ). ***فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تحسين بعض مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الانجليزية بجامعة الطائف***. أم القرى، السعودية: جامعة أم القرى.

الشخص، عبد العزيز (2007). ***الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم***. القاهرة: مكتبة الطبري.

شعبان، شريف عبد الله خليل (2004). ***أثر برنامج للتنظيم الذاتي على تحسين مستوى تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من منخفضي ومتوسطي التحصيل الدراسي***. (معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي، المحرر) القاهرة: جامعة القاهرة.

الطيب، عصام علي (2012). ***استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان***. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

العدل، عادل محمد محمود (2002). ***ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم***. 26 (1). (جامعة عين شمس، المحرر) مصر: مجلة كلية التربية.

العسيري، محمد بن علي محمد آل مانع (1423 هـ). ***استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية: دراسة ميدانية على الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مدينة الرياض***. (جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، المحرر) كلية العلوم الاجتماعية.

عطية، كمال اسماعيل (2000). ***العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري سلطنة عمان.*** مجلة البحوث النفسية والتربوية، 15(2)، الصفحات 251-281.

علام، صلاح الدين محمود (2000). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصر*** (المجلد 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، محمود صلاح الدين (2000). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي.*** القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

علي، عماد أحمد حسن (2003). ***التنبؤ بالأداء الأكاديمي في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية.*** المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط، 19(1)، الصفحات 579-619.

العمري، وصال هاني سالم (2013). ***درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات.*** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 21 (4)، الصفحات 95 – 127.

الغرايبة، سالم علي سالم (2010). ***قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين.*** مجلة جامعة الشارقة العربية المتحدة، 7(2)، الصفحات 91 – 116.

الفاخري، سالم عبد الله سعيد (2018). ***التحصيل الدراسي*** (المجلد 1). (كلية الآداب جامعة سبها، ليبيا، المحرر) عمان، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

فرير، فاطمة حلمي حسن (1995). ***استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي*** (الإصدار 22). مصر: مجلة كلية الزقازيق.

القمش، مصطفى؛ العضايلة، عدنان؛ والتركي، جهاد (2008). ***فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن***. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، 22(1)، الصفحات 168-198.

لطفي، ابراهيم عبد الباسط (1996). ***مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي***. *مجلة مركز البحوث التربوية*، 10.

متولي، علاء الدين سعد وحسن، عماد أحمد (2004). ***فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريبي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة رياضيات***. مجلة البحوث النفسية والتربوية، 19(2)، الصفحات 75-174.

المحمدي، عفاف سالم (2008). ***علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية ودعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث ثانوي***. المدينة المنورة، السعودية: جامعة طيبة.

مرزوق، عبد المجيد (1993). ***مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي***. مجلة كلية التربية، 6(1)، الصفحات 93 - 128.

المصري، محمد (2009). ***العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة***. مجلة جامعة دمشق، المجلد 25 (4+3)، الصفحات 341-370.

ملحم، سامي محمد (2005). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. عمان، الأردن: دار المسيرة.

نوفل، إبراهيم نوفل (2001). ***علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي***. دمشق: كلية التربية، قسم التربية الخاصة.

نوفل، سليم محمد سليم (2011). ***فاعلية استراتيجية قائمة على التنظيم الذاتي الموجه في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصف الأول ثانوي***. (كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المحرر) رسالة دكتوراه غير منشورة.

نمر، محمد السيد محمد علي (2007). ***أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية***. رسالة ماجستير. مصر: كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. *New Jersey Prentice-Hall, Inc*.

Bembenutty, H. (2011). Academic Delay of Gratification and Academic Achievement. In Bembenutty, H. (Eds.), **Self-Regulated Learning: New Directions for Teaching and learning**. *CA: Wiley Company*, pp. 55-66.

Boekaerts, M. (1999). **Self-Regulated Learning: Where We Are Today**. *International Journal of Educational Research, 31*, pp. 445-457.

Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). **The Effects Of Self-regulated Strategy Devlopment on the Writing Process for High School Student with Learning Disabilities**. *Learning Disability Quarterly* (28(1)), pp. 75-87.

Chaplin, J. (1975). **Dictionary of Psychology**. New York: *Dell Publishing*.

Chen, C. S. (2002). **Self-regulated learning Strategies and Achievement in on Information to Information Systems Course**. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 27*(1), pp. 47-52.

Chung, M. (2000). **The Development of Self-Regulated Learning**. *Asia Pacific Education Review, 1*(1), pp. 55-66.

Good. (1973). **Dictionary of Education (éd. 3rd ed)**. New York*: Mc Grawhill Book CO*.

Hargis, J. (2000). **The self-regulated learner advantage: Learning science on the internet** (éd. 4). *Electronic Journal of science Education*.

Harris, B., Lindner, R., & Pina, A. (2011). Strategies to Promote Self-Regulated Learning in Online Environments. In Dettori, G. & Persico, D. (Eds), **Fostering Self-Reguated Learning Through ICT**. *Hershey PA: Information Science Reference*, pp. 122-144.

Jones, M. (2007). **Striving Towards Success: Peer Group Relationships and Ninth Graders' Self-Regulated Learning**. *Doctoral Dissertation*.

Miller, J. W. (2000). **Exploring the soure of self-regulated learning: the inflence of internal and external comparisons**. *Jornal of Instructional Psychology, 1*(27), pp. 47-52.

Monetti, D. M. (2001). **A multiple regression analysis of Self-regulated, epistemology, and student achievement**. *Dissertation submitted to the college of Educational Psychology at the Florid State University*.

Pajares, F. (2002). **Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning** (éd. Vol 41 (2)). *Theory into Practice*.

Pintrich, P. (1999). **The role of motivation in promting and sustaining self-regulated learning**. *International Journal of Educational Research, 31*, pp. 459-470.

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). **Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance**. *Journal of Educationnal Psychology, 82*(1), pp. 33-40.

Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). **Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom**.In Smart, J. (Eds.),Higher Education: Handbook of Theory and Research. *Dordrecht: Kluwer Academic Publications*(XVII), pp. 55-128.

Pintrich, P., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). **Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation And Self-Regulated Learning**. *Journal of Early Adolescence, 2*(14), pp. 139-161.

Pintrich, P., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). **Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning**.In, G. Schraw & J.Impara (Eds.): Issues in the Measurement of Metacognition. *Lincoln, University of Nebraska Press*, pp. 43-97.

Schunk, D. (1996). **Goal and Self-Evaluative Influences During Childern's Cognitive Skill Learning**. *American Educational Research Journal, 33*(2), pp. 359-382.

VanZile, t. C. (2001). **The predictive power of expectancy of success and task value for college Students Self-regulated Strategy use**. *Journal of College Students Development*.

Vialle, W., Lysaght, P., & Verenikina, I. (2005). **Psychology for Educators**. *Thomson Social Science Press*.

Zimmerman, B. J. (1989). **A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning**. *Journal of Educationnal Psychology, 81*(3), pp. 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). **Self-regulated Learning and academic Achivement: An overview**. *Journal of Educational Psychology, 25*(1), pp. 3-17.

Zimmerman, B. J. (2002). **Achieving Self-Regulation: The Trial and Triumph of Adolescence**. In F. Pajares & T. Urdan, (Eds.): Adolescence and Education, Academic Motivation of Adolescents. *Greenwich, Information age Publishing, 2*, pp. 1-45.

Zimmerman, B. J. (2002). **Becoming a self-regulated learning: an overview**. *Theory into Practice, 41*(2), pp. 64 - 70.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). **Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Stratigies**. *American Educational Research Journal, 23*, pp. 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). **Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning**. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), pp. 284-290.

Zemmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). **Student Differences in Self-Regulated Learning: relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use**. *Journal of Educational Psychology* 82(1), pp. 51-59.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). **Self-Regulatory Dimensions of Academic Learning and Motivation**. *In Phye, G. (Eds.). California: Academic Press: Handbook of Academic Learning: Construction of Know ledge.*

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. (1997). **social origins of Self-Regulatory competence**. *educationnel psychologist*(32), pp. 195-208.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1998). Conclusions and Future Directions For Acadimic Interventions. In Shunk & Zimmerman (Eds): **Self-Regulated Learning From Teachine in Self-Reflective Practice**. *Guilford Press*, pp. 225-235.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds), **Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications**. *Taylor and Francis Group*, pp. 1-30.

الملاحق

الملحق I

مقياس استراتيجيات التنظيم

الذاتي للتعلم

مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

لـ: د. ربيع عبده أحمد رشوان (2005)

البيانات الشخصية:

الاسم واللقب: ..... **الشعبة:** .....

القسم: ..... **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى

السن: .....

عزيزي الطالب:

تتضمن القائمة التالية مجموعة من العبارات التي تشير إلى الأساليب والطرق المختلفة التي يمكن استخدامها في التعلم والاستذكار، ولكي تتعامل مع هذه القائمة اقرأ كل عبارة جيدا ثم حدد بدقة درجة انطباق العبارة عليك فإذا كانت العبارة:

1- تنطبق عليك تماما ضع علامة ✓ في الخانة الأولى من الخانات الخمسة الموجودة أمام العبارة.
2- تنطبق عليك كثيرا ضع علامة ✓ في الخانة الثانية.
3- تنطبق عليك أحيانا ضع علامة ✓ في الخانة الثالثة.
4- تنطبق عليك قليلا ضع علامة ✓ في الخانة الرابعة.
5- لا تنطبق عليك إطلاقا ضع علامة ✓ في الخانة الخامسة.

أكتب بياناتك الشخصية بدقة ولاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة أو أخرى خاطئة، فقط حاول الإجابة بصدق، لا تقضي وقتا طويلا في التفكير في كل عبارة وإنما ضع علامة في الخانة التي تعبر عن رأيك بمجرد فهمك للعبارة، لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.

ملحوظة: لن يسمح لأحد بالاطلاع على هذه البيانات ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

رقم	العبـــــارات	تنطبق عليّ				لا تنطبق عليّ إطلاقا
		دائما	كثيرا	أحيانا	قليلا	
01	عندما اقرأ موضوع ما أفهمه جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة					
02	أفكر جيدا فيما يلزمني حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم					
03	أسجل سلبيات وإيجابيات أدائي في العام الماضي لأسترشد بها في العام الحالي					
04	أنظم وقتي بدقة حتى أستطيع تحقيق أهدافي					
05	عندما أعرف شيئا جديدا أقوم بشرحه لزملائي					
06	أذاكر في مكان هادئ خالي من المشتات حتى أتمكن من التركيز					
07	أحاول البحث في المكتبة أو الإنترنيت عن أي معلومات تفيدني في فهم الموضوعات الغامضة					
08	عندما يصعب علي فهم موضوع معين أقوم بعمل بعض الملخصات التوضيحية لتساعدني علي الفهم					
09	عندما أشعر بالملل أقنع نفسي بأهمية مواصلة فهم المقررات الدراسية لتنمية كفاءتي العلمية					
10	عندما يطلب منا القيام بعمل معين أتعاون مع بعض الزملاء حتى نغطي كل جوانب الموضوع					
11	أحدد لنفسي جدول للمذاكرة حتى يمكنني تنظيم وقتي أسبوعيا					
12	عندما تواجهني صعوبة في الفهم أحاول تغيير الطريقة التي أذاكر بها					
13	لا أكتفي بالمعلومات الواردة في المقرر ولكن أبحث في المكتبة عن المزيد من المعلومات المفيدة لي					
14	أغير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به					
15	عند الاستعداد للامتحان أحدد الأسئلة المتوقعة في المقرر وأتدرب على إجاباتها النموذجية					

16	أقوم بأداء الأعمال المطلوب القيام بها في وقتها ولا أؤجلها لوقت أخر					
17	أربط بين المعلومات الواردة في المقرر مع ما يشابهها في المقررات الأخرى					
18	أرتب الأفكار الواردة في الكتاب والمحاضرة وما أجمعه من المكتبة حتى تتضح لي الفكرة					
19	أتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم أفضل لما ندرسه					
20	عندما أشعر بعدم أهمية ما أقوم به في الوقت الحالي أفكر في أهميته بالنسبة لحياتي المهنية المستقبلية					
21	لي مكان مفضل أجلس فيه للمذاكرة					
22	عندما تصادفني معلومة جديدة أكررها كثيرا لا أنساها					
23	قبل المذاكرة أضع لنفسي أهدافا محددة حتى تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار					
24	عند دراسة موضوع جديد أتصفحه أولا بصورة سريعة حتى أعرف مضمونه					
25	عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أذكر نفسي بأهمية بذل مزيد من الجهد حتى أكتسب معلومات جديدة لم أكن أعرفها من قبل					
26	عندما أجد مشكلة في فهم موضوع معين لا أطلب من زملائي شرحه لي					
27	عندما يذكر المحاضر مصطلح جديد لا أعرفه أحاول تكراره مرات عديدة حتى أتمكن من حفظه					
28	أبدأ مذاكرتي قبل امتحانات نهاية العام بمدة كافية وأنظم نفسي خلال تلك الفترة					
29	عند المذاكرة أقرأ الموضوع أولا ثم أكرره مع نفسي مرات عديدة بصوت مسموع					
30	أقوم بعمل قوائم لأفكار المهمة الواردة في المقرر وأحاول تذكرها قبل المذاكرة					
31	أغير الطريقة التي أذاكر بها حتى تتوافق مع متطلبات المقرر وأسلوب المحاضر					
32	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أغير المكان الذي أذاكر فيه					

33	أدفع نفسي للعمل بالتفكير في الدرجات المرتفعة والتفوق على الآخرين					
34	عندما أتوصل لحل مشكلة ما أسجل ملاحظاتي على الطريقة التي أتبعها في الحل للاستفادة منها فيما بعد في حل المشكلات المشابهة					
35	قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها أو أتناول فيها الطعام					
36	عندما أذكر موضوع ما وأجده غامضا وغير مفهوم أجري عليه بعض التعديلات والإضافات حتى أجعله في صورة مفصلة سهلة الفهم					
37	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في المذاكرة أتحاور مع نفسي حتى أقتنع بضرورة إكمال ما أقوم به لتحقيق الفهم والإتقان					
38	عندما يطلب مني قراءة موضوع معين أحدد لنفسي خطوات معينة أسير عليها حتى أنتهى في الوقت المناسب					
39	عند دراسة مقرر ما أهتم بتحديد النقاط التي لا أفهمها					
40	أفضل المناقشة والحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية					
41	عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معين أنسحب ولا أشارك معهم					
42	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجتي في المادة					
43	عندما أشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية فهم ما أقوم به لتحقيق التميز في حياتي العملية					
44	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في مذاكرة شيء ما أحاول ربط الموضوع بشيء جذاب وممتع حتى أستمر في المذاكرة					
45	عندما أذاكر مادة ما أكافئ نفسي عندما أنهي جزء منها بصورة جيدة					
46	عندما أذاكر أحدد النقاط ذات الأهمية وأكتبها في صورة منظمة مألوفة لي					
47	عندما أنتهى من المذاكرة أفكر في مدى مناسبة طريقتي في المذاكرة وأجري أي تعديلات مطلوبة					
48	أخصص وقت معين أذهب فيه إلى المكتبة وأحاول الاطلاع					

	على ما يفيدني في تنمية كفاءتي العلمية والمهنية					
49	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أقف من حين لأخر وأمشي في المكان وأنا أذاكر					
50	أنظم وقتي وأوزعه على المقررات المختلفة بما يتناسب مع طبيعة المقررات الدراسية المختلفة					
51	عند المذاكرة أتوقف من حين لأخر وأحدد الأسئلة المتوقعة على ما ذاكرته وأفكر في إجاباتها في ذهني					
52	أسجل الصعوبات التي تواجهني أثناء المذاكرة حتى أرجع إليها فيما بعد وأحدد مدى تغلبي عليها					
53	عندما أنجح في أداء عمل ما فأنني أعزز نفسي (أكافئ نفسي)					
54	أتأكد من أن كل ما أحتاجه متوافر في مكان المذاكرة حتى أستطيع التركيز فيما أذاكر					
55	عندما أشعر بالملل من مذاكرة موضوع ما تحدثني نفسي بضرورة مواصلة المذاكرة للفهم والتزود بالمعلومات					
56	أسأل زملائي عن المعلومات التي لا أفهمها حتى تتضح لي					
57	عندما تواجهني صعوبة في إتمام العمل المطلوب أقنع نفسي بأنني أستطيع القيام به أفضل من زملائي					
58	عندما أستعد لأداء الامتحان في مادة ما أحاول تكرار المعلومات المتضمنة فيها عدة مرات					
59	ألخص المقررات الدراسية في صورة أسئلة وإجابة وعند المراجعة أحاول الإجابة عن الأسئلة أولا					
60	عندما أشعر بالملل أغير من وضع المكتب الذي أذاكر عليه					
61	أكافئ نفسي عندما أستمر في مذاكرة موضوع ما وأفهمه جيدا برغم الملل الذي أشعر به أثناء مذاكرته					
62	أحاول إقناع نفسي بأن المذاكرة عملية ممتعة وشيقة حتى أتغلب على الملل من المذاكرة					
63	عندما تصادفني بعض الأسئلة الصعبة التي لا أستطيع الإجابة عنها أطلب من زملائي شرح الإجابة لي					
64	أثناء القيام بعمل ما أسجل الأخطاء التي قمت بها حتى أتجنب الوقوع فيها مرة أخرى					

65	أقوم بكتابة ملاحظات تفصيلية لما أقرأه حتى تساعدني على الفهم					
66	عندما أذاكر أتوقف من حين لأخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته					
67	أجهز المكان الذي أذاكر فيه قبل المذاكرة بصورة تساعدني على الإنجاز					
68	أثناء المذاكرة أضع لنفسي مجموعة من الأسئلة وأحاول الإجابة عنها في النهاية حتى أتأكد من إلمامي بكل محتوى المقرر					
69	أحاول تحديد أهمية الموضوع الذي سوف أذاكره حتى لا أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكماله					
70	أشعر بالحرج عندما أطلب من زملائي المساعدة في حل مشكلة معينة					
71	أعقد اتفاق مع نفسي: إذا أديت العمل المطلوب مني بصورة جيدة في الوقت المناسب سوف أقوم ببعض الأعمال الترويحية التي أستمتع بها					
72	أسأل أستاذ المادة عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهمي للمقرر وأبحث عنها في المكتبة					
73	عندما أسرح وأنشغل عن المذاكرة تحدثني نفسي بضرورة معاودة المذاكرة حتى أتمكن من النجاح					
74	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أفكر في الطريقة التي أجعل بها الدراسة أكثر متعة وجاذبية					

قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
01	حسين بوداود	أستاذ تعليم عالي	جامعة الأغواط
02	محمد داودي	أستاذ تعليم عالي	جامعة الأغواط
03	عبد الفتاح أبي مولود	أستاذ تعليم عالي	جامعة ورقلة
04	صلاح الدين تغليت	أستاذ تعليم عالي	جامعة سطيف 2
05	خديجة بن فليس	أستاذ تعليم عالي	جامعة باتنة 1
06	راجية بن علي	أستاذ تعليم عالي	جامعة باتنة 1
07	حدة يوسفي	أستاذ تعليم عالي	جامعة باتنة 1
08	محمد بوفاتح	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الأغواط
09	عبد السلام طيبة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة باتنة 1
10	مبروك قسمية	أستاذ محاضر "أ"	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط
11	صليحة لعزالي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة خميس مليانة عين الدفلى
12	توفيق برغوتي	أستاذ بحث "ب"	مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة بالأغواط

جامعة الحاج لخضر – باتنة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

إستمارة المحكمين

الأستاذ الدكتور الفاضل: .....

الدرجة العلمية: .....

الجامعة: .....

تهدف هذه الدراسة لمعرفة " **أثر برنامج إرشادي مبنى على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ سنة أولى ثانوي ضعيفي التحصيل** " وذلك لنيل شهادة الدكتوراه LMD **تخصص إرشاد نفسي وتطبيقاته .**

وبعد الاطلاع على التراث العلمي والأدبي ونظريات التنظيم الذاتي للتعلم منها النظرية السلوكية والنظرية المعرفية الاجتماعية، نظرية التطور المعرفي ونظرية معالجة المعلومات، كما تمت مراجعة العديد من المقاييس لقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم منها مقياس **عصام علي الطيب (2012)** ومقياس **فوقية حسن رضوان (2012)، وإبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010)، وعبد الناصر الجراح (2010)** وكذلك التعاريف الإجرائية..

ومن أجل قياس متغيرات الدراسة، يحاول الباحث بناء مقياس في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بحيث يحتوى المقياس على **50** عبارة مقسمة إلى ثلاثة محاور أو أنواع من الاستراتيجيات وهي: استراتيجيات معرفية وتحتوي على **21** عبارة – استراتيجيات ما وراء معرفية (ميتا– معرفية) وتحتوي على **12** عبارة – استراتيجيات إدارة المصدر وتحتوي على **17** عبارة، وكل محور يحتوي على مجموعة من الاستراتيجيات وكل استراتيجية تحتوي على مجموعة من العبارات كما هي موضحة في مقياس التحكيم.

لذا أرجو التكرم بتحكيم هذا المقياس وإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات المقياس فيما إذا كانت صالحًة لما وضعت لقياسه أم غير صالحة، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية، مع خالص الشكر والتقدير .

من إعداد الطالب: بلعيد أحمد **تحت إشراف الدكتور: طيبة عبد السلام**

1- إشكالية الدراسة:

إن مشكلة انخفاض التحصيل من أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ وإنجازاته وتقديره لذاته وبالتالي يجب مواجهتها على كافة الأصعدة التربوية والنفسية والاجتماعية ويأتي دور المدرسة والأسرة في مقدمة المؤسسات التي تساعد التلميذ منخفض التحصيل على التغلب على تلك المشكلة.

وقد ذكرت الأبحاث أن التلميذ ذا التنظيم الذاتي يتمتع بصفات أهمها أنه يتميز بمستوى عال من الدافعية وأنه يؤدي المهام المطلوبة بطريقة جيدة وأنه يستطيع أن يخطط لتحقيق أهداف واقعية لإنجاز المهام، وأنه يستطيع استخدام إستراتيجيات فعالة لتحقيق الأهداف، وأنه ذاتي التوجيه لتقييم فعاليته، كما أنه يستطيع تعديل إستراتيجية واستخدامها عند الضرورة، وتؤكد الأبحاث على أهمية التنظيم الذاتي لتحقيق مهارات حل المشكلات حيث تتطلب من التلميذ أن يكتسب مهارات إرشادية تتصل بالوقت وبالكيفية التي يقوم بها كحل المشكلة المرتبطة بمفهوم معين، ويكون لتحمل المسؤولية دورا كبيرا في نجاح التلاميذ في أداء المهام المطلوبة.

إن الطريقة التي يفضلها التلميذ في التعّلم قد تؤثِّر على العدد من النشاطات المتعلقة بتعلمه، بدءً بالطرق التي يستقبل بها المعلومات الواردة وكيفية تجهيزه لها، وكيفية تحقيق الأهداف، والدافعية، والانغماس في الأنشطة التربوية، والفعالية الذاتية، التقدير الذاتي، وكل هذه النشاطات تعبر عن جزء من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

2-التعريفات الإجرائية:

*- **إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:** وتعني استخدام التلميذ لإستراتيجيات محددة تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه وبطريقة جيدة، وكذلك تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية وهذه الاستراتيجيات ثلاثة أنواع وهي:

أ- **<u>الاستراتيجيات المعرفية</u>:** وهي الأساليب والطرق المعرفية التي يستخدمها التلاميذ في تعلم وتذكر المواد الدراسية الجديدة والمقررة عليهم، وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية وهذه الاستراتيجيات هي:

1. **التخطيط ووضع الهدف:** وتشير إلى قيام التلميذ بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية لنفسه، أو التخطيط من أجل تتابع أو تزامن أو استكمال الأنشطة.
2. **التنظيم والتحويل:** وتشير إلى قيام التلميذ بترتيب المواد التعليمية ليحسن تعلمها.

3. **التسميع والتذكر**: وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ في تذكر وتكرار مراجعة بعض المواد

4. **الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها**: وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل الاحتفاظ بالمذكرات والاختبارات والكتب وتسجيل الملاحظات ومراجعتها.

ب- <u>استراتيجيات ما وراء المعرفية (الميتا معرفية):</u>

1. **التقويم الذاتي**: وهو قيام التلميذ بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال .

2. **التعزيز الذاتي** (مكافأة الذات): وهو قيام التلميذ بتخيل المكافأة والعقاب المترتبين على نجاحه أو فشله في أداء مهامه.

3. **المراقبة والتسجيل**: وتشير إلى جهود التي يبذلها التلميذ من أجل تسجيل الأنشطة والأحداث التي يقوم بها والنتائج التي يصل إليها.

ت- <u>الاستراتيجيات إدارة المصدر:</u>

1. **البحث عن المعلومات**: وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لأداء المهمة.

2. **إدارة البيئة والوقت**: وتشير إلى جهود التي يبذلها التلميذ من أجل تنظيم بيئة تعلمه.

3. **البحث عن العون الاجتماعي**: وتشير إلى جهود التلميذ لالتماس العون والمساعدة من (المعلمين – الأسرة – الزملاء أو الأقران).

*- **التحصيل الدراسي**: مقدار ما اكتسبه تلاميذ السنة أولى ثانوي (عينة الدراسة) من جوانب التعلم في الوحدات الدراسية المقررة ويقاس ذلك بالدرجة أو المعدل العام الذي يحصل عليه التلميذ خلال موسم أو فصل دراسي كامل.

	واضحة	غير واضحة	البديل
التعليمات			

	مناسبة	غير مناسبة	البديل
البدائل			

	كاف	غير كاف	البديل
عدد البنود			

1- الإستراتيجيات المعرفية:

الإستراتيجية	الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	البديل
1- التخطيط ووضع الهدف	01	أضع جدولا زمنيا لتنظيم وقت الدراسة والمراجعة			
	02	أبدأ بالمراجعة قبل أسابيع من الامتحانات			
	03	أحاول الوصول إلى أهدافي التي وضعتها			
	04	أضع لنفسي هدفا قبل البدء في أي عمل			
	05	أخطط للأعمال التي سوف أقوم بها			
	06	عند المراجعة أحدد وقت الاستراحة وتناول الطعام			
2- التنظيم والتحويل	07	أقوم بربط الدرس مع ما أعرفه من معلومات			
	08	أقوم بتلخيص المواد الدراسية عند المراجعة			
	09	أثناء المراجعة أحاول ربط الأفكار بما أعرفه بالفعل			

	10	أتدرج في الإجابة عن أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب				
3- التسميع والتذكر	**11**	أكرر المعلومات الصعبة حتى أحفظها				
	12	أضع أسئلة للمواد التي سوف أمتحن فيها				
	13	عند المراجعة، أقوم بتسميع المادة لنفسي شفويا عدة مرّات				
	14	أعيد مراجعة المادة التي لا أفهمها داخل القسم				
	15	أحاول عدم مراجعة المواد الدراسية الصعبة				
4- الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها	**16**	أسجل المعلومات المهمة أثناء إلقاء الدرس				
	17	أعود للملاحظات التي سجلتها عند مراجعة المادة الدراسية				
	18	أسجل كل ما يخص المهمة حتى لا أنسى شيئا				
	19	أحتفظ بالمذكرات التي تساعدني على التعلم				
	20	أقوم بإعادة حل الاختبارات السابقة				
	21	تعودت على طريقة طرح الأسئلة من خلال الاطلاع على الاختبارات السابقة				

2- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (الميتا معرفية):

	الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	البديل
5- المراقبة الذاتية	22	لا أقوم باللعب أو أي عمل حتى أنتهي من المراجعة			
	23	أركز في مراجعتي ودروسي مهما كانت الظروف حولي			
	24	لا أستطيع التركيز عندما تقترب الامتحانات			
	25	لا أراجع مادة دراسية حتى أنتهي من مراجعة المادة الأولى			
	26	أقوم بأداء الواجبات المنزلية المطلوبة مني في وقتها ولا أؤجلها لوقت آخر			
6- مكافأة الذات	27	أشجع نفسي على المراجعة لأجعلها ممتعة			
	28	أشجع نفسي عند الحصول على نتائج جيدة			
	29	عندما أحصل على نتائج جيدة في الامتحانات، أكافئ نفسي بممارسة هوايتي المفضلة			
7- التقويم الذاتي	30	أطلب من الأستاذ تصحيح الواجبات والمسائل الصعبة لي لمعرفة أخطائي			
	31	أراقب أدائي على الاختبارات لتصحيح أخطائي			
	32	أعالج الأخطاء التي وقعت فيها سابقا			
	33	أقارن عملي بعمل زملائي للاستفادة من أخطائي			

3- استراتيجيات إدارة المصدر:

	الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	البديل
8- البحث عن المعلومات	34	أستخدم المصادر الالكترونية (الكمبيوتر...) للبحث عن المعلومات			
	35	أكتب الأفكار الرئيسية ثم أجمع حولها المعلومات			
	36	لا أحبذ المشاركة في دروس الدعم (الخصوصية)			
	37	أستعين بالأنترنيت في إيجاد المعلومات وإنجاز البحوث			
	38	أستعير من المكتبة كتب ومراجع التي تساعدني على فهم المواد الصعبة			
9- إدارة البيئة والوقت	39	أنجز عملي في الوقت المخصص له ولا أؤجله لوقت آخر			
	40	عند مراجعة مادة دراسية، أجد صعوبة في الالتزام بالوقت المخصص لها			
	41	ألتزم بدقة بتطبيق الجدول الأسبوعي للمراجعة			
	42	أستعمل ملفات وحافظات لتنظيم المواد الدراسية			
	43	أقوم بتنظيم الأدوات والمواد الدراسية ليسهل عليّ الوصول إليها			
	44	أهيء لنفسي الجوّ المناسب للمراجعة			
10- مساعدة الآخرين	45	أطلب من زملائي مساعدتي على حل المسائل الصعبة			
	46	أستعين في حل الواجبات المنزلية بزملائي			
	47	أطلب من الأستاذ إعادة شرح المعلومات الغامضة التي لم أفهمها			
	48	أطلب من والدي أو إخوتي أن يشرحوا لي الواجبات الصعبة			
	49	أناقش زملائي حول الدروس والاختبارات			
	50	أطلب من الأساتذة تحديد الدروس للمراجعة قبل الاختبارات			

المقياس

(الصورة الأولية)

عزيزي التلميذ (ة)

أضع بين يديك مجموعة من العبارات والتي تشير إلى الطرق المختلفة التي يمكن استخدامها في التعلم والمراجعة الرجاء منك قراءة كل عبارة بدقة وفهمها جيدا ثم وضع علامة **(X)**في الخانة التي تعبر عن رأيك الخاص.

مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة بل هي مجرد أراء مختلفة، إذ ستجد أن كل عبارة يقابلها خمسة خيارات ممكنة حسب درجة استخدام هذه الطريقة وما عليك إلا اختيار واحدة من بنيها فقط ، وتأكد أن هذه المعلومات لخدمة البحث العلمي لا غير، وشكرا على تعاونك مسبقا .

البيانات الشخصية:

الثانوية: .....

الاسم واللقب: .....

الشعبة :.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الإعادة: معيد ☐ غير معيد ☐

معدل الفصل السابق: .....

الرقم	العبارة	كثيرا	غالبا	بعض الأحيان	قلما	أبدا
01	أضع جدولا زمنيا لتنظيم وقت الدراسة والمراجعة					
02	لا أراجع مادة دراسية حتى أنتهي من مراجعة المادة الأولى					
03	لا أستطيع التركيز عندما تقترب الامتحانات					
04	أحاول الوصول إلى أهدافي التي وضعتها					
05	أقوم بأداء الواجبات المنزلية المطلوبة مني في وقتها ولا أؤجلها لوقت آخر					
06	أخطط للأعمال التي سوف أقوم بها					
07	أعالج الأخطاء التي وقعت فيها سابقا					
08	أقوم بربط الدرس مع ما أعرفه من معلومات					
09	أسجل كل ما يخص المهمة حتى لا أنسى شيئا					
10	أستعين بالأنترنيت في إيجاد المعلومات وإنجاز البحوث					
11	أتدرج في الإجابة عن أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب					
12	أطلب من الأستاذ إعادة شرح المعلومات الغامضة التي لم أفهمها					
13	أضع أسئلة للمواد التي سوف أمتحن فيها					
14	أعيد مراجعة المادة عندما لا أفهمها داخل القسم					
15	أسجل المعلومات المهمة أثناء إلقاء الدرس					
16	عند المراجعة، أقوم بتسميع المادة لنفسي شفويا عدة مرّات					
17	أقوم بإعادة حل الاختبارات السابقة					
18	أحاول عدم مراجعة المواد الدراسية الصعبة					
19	لا أقوم باللعب أو أي عمل حتى أنتهي من المراجعة					
20	أركز في مراجعتي ودروسي مهما كانت الظروف حولي					
21	أكرر المعلومات الصعبة حتى أحفظها					

22	عند المراجعة أحدد وقت الاستراحة وتناول الطعام					
23	أشجع نفسي على المراجعة لأجعلها ممتعة					
24	عند مراجعة مادة دراسية، أجد صعوبة في الالتزام بالوقت المخصص لها					
25	عندما أحصل على نتائج جيدة في الاختبارات، أكافئ بممارسة هوايتي المفضلة					
26	أطلب من الأساتذة تحديد الدروس للمراجعة قبل الاختبارات					
27	أراقب أدائي على الاختبارات لتصحيح أخطائي					
28	أثناء المراجعة أحاول ربط الأفكار بما أعرفه بالفعل					
29	أقارن عملي بعمل زملائي للاستفادة من أخطائي					
30	أبدأ بالمراجعة قبل أسابيع من الامتحانات					
31	تعودت على طريقة طرح الأسئلة من خلال الاطلاع على الاختبارات السابقة					
32	أستخدم المصادر الالكترونية (الكمبيوتر...) للبحث عن المعلومات					
33	أضع لنفسي هدفا قبل البدء في أي عمل					
34	أستعين في حل الواجبات المنزلية بزملائي					
35	أكتب الأفكار الرئيسية ثم أجمع حولها المعلومات					
36	لا أحبذ المشاركة في دروس الدعم (الخصوصية)					
37	أشجع نفسي عند الحصول على نتائج جيدة					
38	أقوم بتلخيص المواد الدراسية عند المراجعة					
39	أنجز عملي في الوقت المخصص له ولا أؤجله لوقت آخر					
40	أطلب من الأستاذ تصحيح الواجبات والمسائل الصعبة لي لمعرفة أخطائي					
41	ألتزم بدقة بتطبيق الجدول الأسبوعي للمراجعة					
42	أطلب من والدي أو إخوتي أن يشرحوا لي الواجبات الصعبة					
43	أقوم بتنظيم الأدوات والمواد الدراسية ليسهل عليّ الوصول إليها					
44	أهيء لنفسي الجوّ المناسب للمراجعة					

45	أطلب من زملائي مساعدتي على حل المسائل الصعبة					
46	أعود للملاحظات التي سجلتها عند مراجعة المادة الدراسية					
47	أستعير من المكتبة كتب ومراجع التي تساعدني على فهم المواد الصعبة					
48	أحتفظ بالمذكرات التي تساعدني على التعلم					
49	أناقش زملائي حول الدروس والاختبارات					
50	أستعمل ملفات وحافظات لتنظيم المواد الدراسية					

اقتراحات الأستاذ:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

المقياس

(الصورة النهائية)

عزيزي التلميذ (ة)

أضع بين يديك مجموعة من العبارات والتي تشير إلى الطرق المختلفة التي يستخدمها عادة التلاميذ في التعلم والمراجعة، الرجاء منك قراءة كل عبارة بدقة وفهمها جيدا ثم وضع علامة **(X)** في الخانة التي تعبر عن الطريقة الخاصة بك.

مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة بل هي مجرد أراء مختلفة، إذ ستجد أن كل عبارة تقابلها ثلاث خيارات ممكنة حسب درجة استخدامك لهذه الطريقة، وما عليك إلا اختيار واحدة من بينها فقط، وتأكد أن هذه المعلومات تستخدم فقط لخدمة البحث العلمي لا غير، وشكرا على تعاونك مسبقا.

البيانات الشخصية:

الثانوية: .....

الشعبة: .....

الاسم واللقب: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الإعادة: معيد ☐ غير معيد ☐

معدل الفصل السابق: .....

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
01	أضع جدولا زمنيا لتنظيم وقت الدراسة والمراجعة			
02	لا أنتقل لمراجعة مادة دراسية حتى أنتهي من مراجعة المادة الأولى			
03	أستطيع التركيز في مراجعتي حتى في أيام الامتحانات			
04	أحاول الوصول إلى أهدافي الدراسية التي وضعتها			
05	أقوم بأداء الواجبات المنزلية المطلوبة مني			
06	أخطط للأعمال الدراسية التي سوف أقوم بها			
07	أقوم بتلخيص الدروس إلى مخططات			
08	أحاول أن لا أكرر الأخطاء التي وقعت فيها سابقا			
09	أستعين في فهم الدروس بمعارفي السابقة			
10	أسجل كل ما يخص المراجعة حتى لا أنسى شيئا			
11	أستعين بالأنترنيت في إيجاد المعلومات وإنجاز البحوث			
12	أتدرج في الإجابة عن أسئلة الاختبارات من السهل إلى الصعب			
13	أطلب من الأستاذ إعادة شرح المعلومات الغامضة التي لم أفهمها			
14	أتوقع مسبقا أسئلة للمواد الدراسية التي سوف أمتحن فيها			
15	تعطي المخططات الملخصة صورة واضحة عن الدرس			
16	أعيد مراجعة المادة عندما لا أفهمها داخل القسم			
17	أسجل المعلومات المهمة أثناء إلقاء الأستاذ للدرس			
18	عند المراجعة، أقوم بتسميع المادة لنفسي شفويا عدة مرّات			
19	أقوم بإعادة حل الاختبارات السابقة			
20	تساعدني المخططات الملخصة للدروس على الحفظ			
21	أحرص على مراجعة المواد الدراسية باستمرار			
22	لا أقوم بأي عمل حتى أنتهي من المراجعة			
23	أركز في مراجعتي لدروسي مهما كانت الظروف حولي			
24	أعتمد على التكرار لترسيخ معلوماتي			
25	يمكنني شرح المخططات الخاصة بي بسهولة لزملائي			
26	عند المراجعة أحدد وقتاً الاستراحة			

27	أشجع نفسي على المراجعة لأجعلها ذات فائدة				
28	عند مراجعة مادة دراسية، لا أجد صعوبة في الالتزام بالوقت المخصص لها				
29	أبحث عن أخطائي في الاختبارات لتصحيحها				
30	أثناء المراجعة أحاول ربط المعارف بمعلوماتي السابقة				
31	المخططات الملخصة للدروس تنظم وتحدد أفكاري				
32	أقارن عملي بعمل زملائي للاستفادة من أخطائي				
33	أبدأ بالمراجعة قبل أسابيع من الاعلان عن الامتحانات				
34	أتعود على طريقة طرح الأسئلة من خلال حل الاختبارات السابقة				
35	أضع لنفسي هدفا دراسيا قبل البدء في أي عمل				
36	أستعين بزملائي في حل المسائل الصعبة				
37	أكتب الأفكار الرئيسية ثم أجمع حولها المعلومات				
38	أفضل المشاركة في دروس الدعم				
39	أحقق الرضا عن نفسي عند الحصول على نتائج جيدة				
40	أبدأ بتلخيص المواد الدراسية قبل مراجعتها				
41	أنجز عملي في الوقت المخصص له ولا أؤجله لوقت آخر				
42	أطلب من الأستاذ تصحيح الواجبات والمسائل الصعبة لمعرفة أخطائي				
43	ألتزم بتطبيق الجدول الأسبوعي للمراجعة بدقة				
44	أطلب من والدي أو إخوتي أن يشرحوا لي الواجبات الصعبة				
45	أقوم بتنظيم الأدوات والمواد الدراسية ليسهل عليَّ الوصول إليها				
46	أهيء لنفسي الجوّ المناسب للمراجعة				
47	أعود للملاحظات التي سجلتها عند مراجعة المادة الدراسية				
48	أستعير من المكتبة الكتب والمراجع التي تساعدني في فهم المواد الصعبة				
49	أحتفظ بالملخصات التي تساعدني على المراجعة				
50	أتناقش مع زملائي في الواجبات والاختبارات				
51	أستعمل الملفات والحافظات لتنظيم المواد الدراسية				
52	أشجع نفسي بوقتا للراحة عند الحصول على نتائج جيدة				

الملحق II

البرنامج الإرشادي

قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
01	راجية بن علي	أستاذ تعليم عالي	جامعة باتنة 1
02	عبد السلام طيبة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة باتنة 1
03	مبروك قسمية	أستاذ محاضر "أ"	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط
04	ناصر جلالي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الأغواط
05	علي قويدري	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الأغواط
06	علي عون	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الأغواط

البرنامج الإرشادي

الجلسات:

الجلسة الأولى:

أهداف الجلسة:

1- التعرف على التلاميذ وتهيئتهم للبرنامج عن طريق زرع الثقة وتوفير الجو المناسب.

2- التعرف على البرنامج وهدفه وأنشطته ودور التلاميذ فيها والذي يتم القيام به.

3- القياس القبلي.

وقت الحصة: 50 دقيقة.

إجراءات الجلسة:

1- يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين في البرنامج ويقدم نفسه لهم ويطلب منهم تقديم أنفسهم.

2- يقوم الباحث بشرح البرنامج ويوضح فيه أهدافه وخطواته ومدته واستفادة التلميذ من البرنامج.

3- يعرف الباحث التلاميذ بدورهم في البرنامج وكيفية التفاعل في الجلسات والاستفادة من البرنامج.

4- يقدم الباحث للتلاميذ مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم – القياس القبلي – مع توضيح طريقة الاجابة.

الجلسة الثانية:

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف التلاميذ استراتيجية التخطيط ووضع الهدف وأهميتها وكيفية إعداد الهدف بفاعلية والفائدة التي يجنيها من التحقيق الهدف.

2- يعرف الباحث للتلاميذ طريقة التخطيط للوصول للهدف.

3- يقوم التلاميذ بوضع أهدافهم والاعداد والتخطيط لها والتدريب على ذلك تعاونيا ثم فرديا.

وقت الحصة: 60 دقيقة.

إجراءات الجلسة:

1- يعرف الباحث التلاميذ ما هو الهدف والفائدة من تحديد الهدف، فمعرفة الهدف وتحديده تساعدنا على التخطيط لأنشطتنا واستراتيجياتنا وتوجهها.

2- يعرف الباحث التلاميذ أنواع الأهداف:

- الأهداف إما أن تكون طويلة المدى أو أهداف قصيرة المدى، الهدف طويل المدى يأخذ عدة أسابيع أو شهور أو فصول لتحقيقه، أما الهدف القصير المدى فيأخذ أياما أو أسابيع لتحقيقه ومثالا على ذلك: التمكن من مادة دراسية هدف طويل المدى وبما أن المادة بها عدة محاور وكل محور يحتوي على عدة دروس وبالتالي فهم الدرس يعتبر مدى قصير وبتحقيق الأهداف قصيرة المدى يتحقق الهدف طويل المدى.

3- يقدم الباحث مجموعة من الأسئلة والارشادات لتحسين عملية التخطيط للهدف بفعالية:

- حدد أهدافك وتعرف على أنواعها.
- وضع خطة لكل هدف لتحقيقه.
- أكتب هدفك على الورق مع وضعه في مكان واضح لتذكره.
- حدد العوائق الممكنة وكيف تتغلب عليها.
- ضع قائمة من الكتب والأشخاص الذين يمكن أن يساعدوك لتحقيق الهدف.
- التحقق من الوصول إلى الهدف.

4- يقوم الباحث كنموذج بتطبيق ما سبق وأن عرضه من أسئلة وإرشادات على محتوى تعليمي درس "**التمثيل الشعاعي للسرعة والتغير في السرعة في الحركات المستقيمة**" من مادة "**الفيزياء**" فيقوم بسؤال نفسه:

- هدفي هو فهم الدرس، نوع هذا الهدف قصير المدى.
- يقدم الباحث خطة لتحقيق الهدف وهو فهم درس "**التمثيل الشعاعي للسرعة والتغير في السرعة في الحركات المستقيمة** ".
- يتم كتابة الهدف من طرف الباحث على ورق ويضعه في مكان واضح لتذكره.
- يحدد الباحث العوائق التي يمكن أن تعيقه وكيفية التغلب عليها.
- يضع الباحث قائمة من الناس والكتب التي يمكن أن تفيده في فهم الدرس.
- التحقق من فهم الدرس.

5- يقوم التلاميذ تعاونيا بدون تدخل الباحث بتطبيق ما سبق عرضه من أسئلة على درس آخر، ويجيبون على نفس الأسئلة السابقة.

6- يناقش الباحث التلاميذ في توضيح كيف يطبقون ما تعلموه عن إعداد الهدف وما الفائدة التي استفادوها من ذلك؟ ويقدم المساعدة لمن لم يستطع القيام بإعداد الهدف.

الواجب المنزلي:

- يطلب الباحث من كل تلميذ تحديد خطة لفهم درس آخر وتطبيق الخطوات السابقة.
- يناقش الباحث التلاميذ فيما استفادوه من ذلك.

الهدف العام: .....

الأهداف قصيرة المدى	الاجراءات التنفيذية لتحقيق الهدف	العوائق الممكنة

الجلسة الثالثة:

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف التلاميذ على كيفية إدارة الوقت وتنظيمه.

2- أن يتعرف التلاميذ على طريقة إعداد جدول زمني لإدارة الوقت وجدول زمني خاص بالدراسة.

وقت الحصة: 60 دقيقة.

إجراءات الجلسة:

1- يقدم الباحث مجموعة من الأسئلة تساعد على التفكير عن استخدام الوقت مثل:

- ما عدد الساعات التي تقضيها في المراجعة وحل الواجبات كل يوم؟
- هل يتم تحديد الوقت أم تدرس حتى تنهي واجباتك؟
- هل يتم تحديد وقت الراحة أم لا؟
- هل تستعمل مفكرة لضبط المواعيد والواجبات الدراسية؟
- هل تخطط لأعمالك اليومية بضبط الوقت؟
- هل تستطيع تقدير الوقت اللازم لإنهاء أي عمل؟

2- يعرف الباحث التلاميذ على أهمية الوقت وتنظيمه لتحقيق الأهداف.

3- يعرف الباحث التلاميذ على أهمية التخطيط باستعمال الوقت.

4- يعرف الباحث ببعض الأدوات والأنشطة التي يمكن أن تستخدم لتنظيم إدارة الوقت وهو الجدول الزمني للأنشطة اليومية:

الجدول رقم: يوضح الجدول الزمني للأنشطة اليومية.

التوقيت	السبت	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
08 صباحا							
09 صباحا							
10 صباحا							
11 صباحا							
12 صباحا							
13 مساءا							
14 مساءا							
15 مساءا							
16 مساءا							
17 مساءا							
18 مساءا							
19 مساءا							
20 مساءا							
21 مساءا							
22 مساءا							
23 مساءا							
00 صباحا							
01 صباحا							
02 صباحا							
03 صباحا							
04 صباحا							
05 صباحا							
06 صباحا							
07 صباحا							

5- يقوم الباحث كنموذج بملأ الجدول الزمني الخاص بالأنشطة اليومية وفق الخطوات التالية:

- يقوم الباحث بتسجيل الأنشطة اليومية.
- يستخدم ألوانا مختلفة لكل نشاط (الأكل، النوم، الدراسة في المدرسة، الراحة، المراجعة...)

6- يقدم الباحث إرشادات حول طريقة الانضباط بالوقت وتطبيق الجدول الزمني.

7- يوضح الباحث للتلاميذ طريقة تقييم تطبيق الجدول الزمني، وإيجاد حلول وخطة لتدارك الأعمال التي لم تؤدى على النحو المناسب.

8- يوزع الباحث على كل تلميذ جدول زمني، ويطلب منه ملأ الجدول الزمني للأنشطة اليومية فرديا.

9- يقوم الباحث بمناقشة التلاميذ حول الجداول الزمنية، وماذا استفادوا من ذلك، وماهي أوجه القصور، وما أثر ذلك على تعليمهم.

10- يقدم الباحث الأداة الثانية لضبط وإدارة وقت الدراسة وهو الجدول الزمني الخاص بالدراسة:

الجدول رقم (): يوضح الجدول الزمني الخاص بالدراسة

اليوم	التاريخ	الواجب	زمن الدراسة	الوقت المستغرق	رفاق الدراسة	المعوقات

11- يقوم الباحث بشرح طريقة عمل الجدول وماهي أهميته، ويوضح للتلاميذ أن هذا الجدول يستخدم: لحل الواجبات – المراجعة – الاستعداد للامتحانات – وكل ما يتعلق بالدراسة.

12- يقوم الباحث كنموذج بملأ الجدول الزمني الخاص بالدراسة بنفسه فيقوم:

- تسجيل أنشطة الدراسة والوقت الخاص بكل نشاط.
- يستخدم ألوانا مختلفة خاصة بكل نشاط.
- يوضح طريقة تقييم أدائه على الجدول وطرق تدارك القصور في الأداء.

13- يوزع الباحث على التلاميذ جداول زمنية خاصة بالدراسة ويطلب الباحث من التلاميذ ملأ الجدول فرديا.

14- يقوم الباحث بمناقشة التلاميذ حول طريقة عمل الجدول والاستفادة التي تحصلوا عليها وأوجه القصور وأثر ذلك على تعلمهم.

الواجب المنزلي:

- تطبيق الجداول الزمنية الخاصة بالأنشطة اليومية وبالدراسة.
- يناقش الباحث التلاميذ مدى الاستفادة من إدارة الوقت وأثر ذلك على تعلمهم.

الجلسة الرابعة:

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف التلاميذ على كيفية تنظيم البيئة وأهمية ذلك.

2- أن يطبق التلاميذ طريقة تنظيم البيئة ومعرفة الوسائل المساعدة على ذلك.

وقت الحصة: 60 دقيقة.

إجراءات الجلسة:

1- يعرف الباحث للتلاميذ معنى البيئة المساعدة على التعلم وكيفية زيادة تنظيم البيئة من خلال:

- اختيار المكان المناسب للدراسة ومحاولة تنظيمه.
- التقليل من عوامل التشويش وإبعادها.
- تنظيم الأدوات (الكتب والخزانة) مع بداية كل أسبوع.
- تحضير المحفظة قبل النوم والتأكد من حل كل الواجبات.
- استعمال حافظات للوثائق.
- استخدام لون غلاف خاص لكل مادة مما يسهل عملية البحث.

الواجب المنزلي:

- يطلب الباحث من كل تلميذ تنظيم بيئته الدراسية واستعمال الوسائل المساعدة على ذلك.
- يناقش الباحث التلاميذ حول ما استفادوه من تنظيم البيئة.

الجلسة الخامسة:

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف التلاميذ على استراتيجية مكافأة الذات وأهميتها على عملية التعلم والأدوات التي يستخدمونها.

2- أن يطبق التلاميذ استراتيجية مكافأة الذات.

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

إجراءات الجلسة:

1- يعرف الباحث التلاميذ معنى مكافأة الذات.

- مكافأة الذات هي تحديد المكافئات والحوافز الايجابية كنتيجة لإنهاء مهمة أو بعض أنواع العقاب في حالة الفشل.
- يوضح الباحث أهمية مكافأة الذات في زيادة الدافعية لتحقيق الأهداف.
- يوضح الباحث أن المكافأة ليس شرطا أن تكون شيء مادي فيمكن أن يكون شيء معنوي.
- مراعاة أن يكون الحافز قصيرا للأهداف القصيرة وأكبر للأهداف طويلة المدى.

2- يسأل الباحث على نقاط الفروض للتلاميذ، ويعطي مكافأة للتلميذ الذي كانت نتائجه جيدة.

- يناقش الباحث التلميذ الحاصل على المكافأة، ماذا تشعر وما التغير الذي حصل معك.
- يناقش الباحث التلاميذ في المكافأة وأهميتها، وضرورة أن تكون ذاتية.
- يوضح الباحث للتلاميذ أن مكافأة الذات تكون عند تحقيق الهداف والعقاب يكون عكس ذلك.

الواجب المنزلي:

- يطلب الباحث من التلاميذ تطبيق مكافأة الذات عند تحقيق أي هدف.
- يناقش الباحث التلاميذ حول ما استفادوه من استراتيجية مكافأة الذات.

الجلسة السادسة:

أهداف الجلسة:

1- التعرف على كيفية البحث عن المعلومات بفاعلية.

2- أن يطبق التلاميذ ما تعلموه عن عملية البحث.

مدة الجلسة: حصتان (60 دقيقة + 60 دقيقة).

إجراءات الجلسة:

1- يوضح الباحث للتلاميذ مهارات البحث في المكتبة:

- البحث في قائمة الكتب عن (اسم الموضوع، وسنة النشر، اسم المؤلف، ومكان النشر).
- يوضح الباحث أن قائمة الكتب هي وسيلة البحث.
- يعرف الباحث التلاميذ بتصنيف الكتب في المكتبة، وكيف يصل إلى الكتب المطلوبة فيها.
- يعرف الباحث التلاميذ بفهرس الكتاب، وأن الفهرس هو الوسيلة الأساسية في البحث عن المعلومات.
- يعرف الباحث التلاميذ عملية اختيار المعلومات وتنقيحها وذات الصلة بالموضوع.

2- يقوم الباحث كنموذج بتحديد موضوع "**يشرح التقنيات المستعملة من طرف الإنسان من أجل تحسين إنتاج الكتلة الحيوية**" من مادة "**العلوم الطبيعية**" ويقوم بعملية البحث عنه في المكتبة.

- يتتبع الباحث الخطوات السابقة مع شرح كل خطوة وأهميتها.
- يناقش الباحث فيما توصل إليه، هل هو المطلوب أو يعيد عملية البحث.

3- يقوم التلاميذ تعاونيا بالبحث عن المعلومات عن موضوع "**يضع علاقة بين تأثير العوامل الخارجية وإنتاج الكتلة الحيوية**" من مادة " **العلوم الطبيعية** ".

- يناقش الباحث التلاميذ فيما توصلوا إليه.

4- يقوم الباحث بتوضيح للتلاميذ مهارات البحث على شبكة الانترنيت وكيفية البحث عن المعلومات من خلال محركات البحث وأشهرها Google بطريقة البحث العادي أو البحث المتقدم.

- يوضح الباحث كيفية التعامل مع النواتج واستخلاص المهم منها.

5- يقوم الباحث كنموذج بالبحث عبر شبكة الأنترنيت عن موضوع "**البيئات المتنوعة (أهم البيئات المتنوعة على الأرض)**" من مادة "**الجغرافيا**".

- يناقش الباحث مع التلاميذ نواتج عملية البحث منها.
- يوضح الباحث للتلاميذ المعلومات وكيفية الاستفادة منها.

6- يقوم التلاميذ فرديا وتعاونيا بالبحث على شبكة الانترنيت عن موضوع " **البيئات المتنوعة (إبراز قدرة الانسان على التكيف مع بيئته)**" من مادة "**الجغرافيا**".

- يناقش الباحث التلاميذ عن المعلومات التي تحصلوا عليها.

الواجب المنزلي:

- يختار الباحث موضوع "**تنظيم الدولة الجزائرية (1515 – 1830)**" من مادة "**التاريخ**" ويطلب من كل تلميذ البحث عن هذا الموضوع في المكتبة وعلى شبكة الانترنيت.
- يناقش الباحث التلاميذ عنما استفادوا من عملية البحث عن المعلومات.

الجلسة السابعة:

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف التلاميذ استراتيجية التسميع والتذكر، والطرق التي تساعدهم على ذلك وأهميتها.

2- أن يطبق التلاميذ استراتيجية التسميع والتذكر.

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

إجراءات الجلسة:

1- يقوم الباحث بطرح سؤال: ماذا تعلمنا في الجلسة السابقة؟

- يستمع الباحث لإجابات التلاميذ.
- يعلق على إجابات التلاميذ ويذكرهم أن الانسان ذاكرته ضعيفة ولابد من تنظيم المعلومات فيها ويحدث تداخل للمعلومات وهذا يسبب نسيان البعض ما تعلمه.
- يقدم الباحث لطرق تسهل استرجاع المعلومات وهذا يظهر أهمية التسميع ودوره في تثبيت المعلومات والتذكر.

2- يعرف الباحث التلاميذ بطرق تساعدهم على تحسين التسميع والتذكر منها:

- طريقة السرد والتسميع PQ4R.
- طريقة السرد والتسميع الصم.

3- يقوم الباحث بتقديم طريقة PQ4R للتلاميذ ويعرفهم طريقة تطبيقها كما يلي:

- يعرف الباحث التلاميذ أن طريقة PQ4R تستخدم لتساعد التلاميذ على حفظ وتذكر النصوص حيث:

- P – (Preview): معناه استعراض المعلومات بشكل سريع أي إلقاء نظرة عن الموضوع والاهتمام بالعناوين الأساسية.
- Q – (Question): طرح أسئلة وأسهل طرق التساؤل تحويل العناوين الرئيسية إلى أسئلة بسيطة.
- 4R: يتألف من أربع كلمات تبدأ كلها بالحرف R:

- (Read): اقرأ: أي قراءة النص بدقة وعناية مع محاولة الإجابة عن الأسئلة.

- (Reflect): التفكر أو التصور: أي أخذ صورة بصرية عن المحتوى أو النص والتفكير وربط المعلومات الجديدة في النص بالمعلومات السابقة.
- (Recite): سمع: إعادة قراءة أو كتابة النص دون الرجوع إلى الكراس أو الكتاب فإن لم تستطع عليك اعادة الخطوات.
- (Review): المراجعة: حاول اعادة قراءة النص ثانية مع الاجابة ثانية عن الأسئلة.

4- يقوم الباحث كنموذج بتطبيق طريقة PQ4R على موضوع "**القيم الروحية والاجتماعية في الاسلام**" من مادة "**اللغة العربية**" وذلك وفق الخطوات التالية:

- يقوم الباحث بإلقاء نظرة سريعة عن الموضوع والاهتمام بالعناوين.
- يقوم الباحث بالتساؤل وذلك بتحويل العناوين إلى أسئلة.
- قراءة الموضوع بدقة وعناية وقراءة الأفكار الأساسية والبحث عن الإجابات للأسئلة.
- أخذ صورة بصرية عن المحتوى مع التفكير ومحاولة ربط المعلومات الجديدة بما يعرفه (يكون ذلك بصوت مرتفع).
- بعد القراءة يسمع الباحث بصوت عال الإجابة عن الأسئلة التي طرحها دون النظر إلى الكتاب واسترجاع الأفكار الأساسية.
- مراجعة الموضوع وذلك بإعادة قراءتها ثم يجيب الباحث مرة ثانية عن الأسئلة.

5- يطلب الباحث من التلاميذ تطبيق طريقة PQ4R على موضوع " **شعر النضال والصراع** " من مادة " **اللغة العربية**" تعاونيا.

- يناقش الباحث التلاميذ حول تطبيق طريقة PQ4R وما الذي استفادوه.

6- يعرف الباحث بطريقة السرد والتسميع الصم ويذكر عيوب هذه الطريقة:

- يعرف الباحث التلاميذ أن مجرد التكرار أو التلفظ لا يقدم الكثير من المساعدة، فالتلميذ لا يستطيع أن يتذكر جميع الكلمات أو الأفكار إذا قرأها بصوت مرتفع.
- ويوضح الباحث لكي تزيد من فعالية هذه الطريقة يجب الاعتماد واضافة استراتيجية التنظيم والتحويل وذلك:
  - ❖ – عمل ملخصات للموضوع.
  - ❖ – وضع الخطوط على الأفكار الأساسية.

❖ – ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.

7– يطلب الباحث من التلاميذ تطبيق طريقة السرد والتسميع الصم على نفس الدرس السابق "**القيم الروحية والاجتماعية في الاسلام**" من مادة "**اللغة العربية**" تعاونيا.

– يناقش الباحث التلاميذ حول تطبيق طريقة السرد والتسميع الصم، وما الذي استفادوه.

الواجب المنزلي:

– يطلب الباحث من كل تلميذ تطبيق استراتيجية التسميع والتذكر عن طريق طريقة PQ4R وطريقة السرد والتسميع الصم على موضوع "**مفهوم العنصر الكيميائي**" من مادة "**الكيمياء**".

– يناقش الباحث التلاميذ فيما استفادوه من ذلك.

الجلسة الثامنة:

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف التلاميذ على طريقة تسجيل الملاحظات وأهمية ذلك.

2- أن يتعرف التلاميذ على طريقة الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها وأهمية ذلك.

3- تطبيق التلاميذ ما تعلموه.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

إجراءات الجلسة:

1- يوضح الباحث للتلاميذ أهمية تدوين الملاحظات:

- تدوين الملاحظات يمكن أن يساعد في تنظيم المعلومات بحيث يمكن تجهيزها وربطها بمعرفة سابقة بفاعلية أكبر مما يحسن استرجاع المعلومات، ويعمل على زيادة التركيز.

2- تدوين الملاحظات يتم عن طريق:

- الهامش الأيمن لصفحة الكراس حيث يتم تدوين المعلومات المهمة والأفكار الأساسية.
- ترك أسطر بين الموضوعات الجزئية يمكن من تدوين ملاحظات أو معلومات أو أفكار أو تفاصيل عن الأفكار.
- استعمال مفكرة لتدوين الملاحظات والمعلومات مع كتابة الموضوع والتاريخ، العناوين الرئيسية والفرعية بطريقة صحيحة.

3- يقوم الباحث كنموذج بتسجيل الملاحظات عن موضوع "**الدوال المرجعية**" من مادة "**الرياضيات**" وفق الخطوات التالية:

- يذكر الباحث التلاميذ بالإرشادات الخاصة بتدوين الملاحظات.
- يرسم الباحث خطا رأسيا من بداية الصفحة إلى نهايتها، بحيث يقوم بتسجيل الملاحظات في الجهة اليمنى وكتابة الموضوع في الجهة اليسرى كما في الشكل التالي:

تسجيل الملاحظات	كتابة الموضوع

- يترك الباحث أسطر بين الموضوعات الجزئية ويقوم بتسجيل الملاحظات عليها.
- يقوم الباحث بتسجيل الملاحظات على المفكرة مركزا على كتابة العنوان والتاريخ والعناوين الفرعية والأفكار الرئيسية وبعض الملاحظات المهمة ويوضح أهمية ذلك، ويعطي إرشادات وقت استخدام كل نوع من التسجيل.
- يناقش الباحث التلاميذ فائدة تسجيل الملاحظات ودور فائدة تسجيل الملاحظات ودور كل نوع، والعوائق التي يمكن أن يواجهها التلميذ وكيف يمكن التغلب عليها.

4- يوضح الباحث للتلاميذ دور وأهمية المراجعة وطرقها فمنها مراجعة خلال اليوم، المراجعة في نهاية الأسبوع، المراجعة قبل الامتحان، فالمراجعة اليومية يتم من خلالها الاجابة عن الأسئلة:

- وضوح الملاحظات المسجلة.
- هل توجد معلومات تبحث عن أسئلة.
- هل توجد معلومات يجب التركيز عليها.
- هل توجد أنشطة أو واجبات يجب القيام بها.

أما المراجعة في نهاية الأسبوع يتم من خلالها:

- التركيز وحفظ المعلومات المهمة.
- الإجابة على كل الأسئلة الخاصة بالمعلومات والملاحظات المسجلة.
- الربط بين الدرس والدرس الذي يليه.
- التحضير للدرس الموالي.

أما المراجعة قبل الامتحان يتم من خلالها:

- استرجاع المعلومات من الذاكرة.
- الرجوع إلى الملاحظات.

- حفظ المعلومات وخاصة الأساسية.
- التحضير الجيد للامتحان من خلال الجدول الزمني للمراجعة.

الواجب المنزلي:

- يطلب الباحث من كل تلميذ تسجيل الملاحظات عن موضوع "**دراسة السرعة والقوة في حالة الحركات المستقيمة**" من مادة "**فيزياء**"، ومراجعته وفق الخطوات السابقة.
- يناقش الباحث التلاميذ في كيفية المراجعة وتسجيل الملاحظات، وماذا استفادوا من هذه الاستراتيجية.

<u>الجلسة التاسعة:</u>

أهداف الجلسة:

1- التعرف على استراتيجية التنظيم والتحويل وأهميتها.

2- استخدام استراتيجية التنظيم والتحويل والطرق التي تساعدهم على ذلك.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

إجراءات الجلسة:

1- يعرف الباحث التلاميذ استراتيجية التنظيم والتحويل وطرق القيام بها.

2- يوضح أن هذه الاستراتيجية تشمل على:

- تجميع الأفكار والمصطلحات.
- التركيز على الأفكار الأساسية والمفتاحية.
- ربط الأفكار بالمعلومات السابقة.
- تلخيص الدروس إلى ملخصات.

3- يقوم الباحث كنموذج بتطبيق استراتيجية التنظيم والتحويل على درس "**شعر الفتوحات الإسلامية** " من مادة "**اللغة العربية**" وذلك بـ:

- وضع خطوط على المعلومات المهمة والمفيدة.
- يقوم الباحث بتحديد الأفكار الأساسية والمفتاحية.
- يقوم الباحث بربط الأفكار بالمعلومات السابقة.
- وضع تلخيص للدرس.

4- يطلب الباحث من التلاميذ تطبيق هذه الاستراتيجية (التنظيم والتحويل) على درس "**تأثير الإسلام في الشعر والشعراء**" من مادة " **اللغة العربية** " تعاونيا.

5-يناقش الباحث التلاميذ في العمل وكيفية تحسينه.

6-يوضح الباحث الأخطاء الشائعة في وضع الخطوط واستخراج الأفكار وعمل الملخصات.

7-يناقش الباحث التلاميذ عن الاستفادة من هذه الاستراتيجية وماهي الصعوبات التي واجهوها.

الواجب المنزلي:

- يختار الباحث موضوع "**العلاقة بين تأثير العوامل الداخلية وإنتاج الكتلة الحيوية**" من مادة "**العلوم الطبيعية**" ويطلب من كل تلميذ تطبيق ما تعلمه في هذه الجلسة.
- يقيم الباحث التلاميذ حول ما استفادوا منه في هذه الاستراتيجية (التنظيم والتحويل).

<u>الجلسة العاشرة:</u>

أهداف الجلسة:

1-التعرف على استراتيجية المراقبة الذاتية وأهميتها.

2-استخدام وتوظيف استراتيجية المراقبة الذاتية بفاعلية.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

إجراءات الجلسة:

1- يعرف الباحث للتلاميذ استراتيجية المراقبة الذاتية ودورها في الحياة اليومية وأهميته بالنسبة للتحصيل الدراسي.

2- يعرض الباحث المراقبة الذاتية وما تشمل عليه من:

- مراقبة إدارة الوقت - مراقبة التقدم في الهدف - مراقبة الأنشطة اليومية - مراقبة الاختبارات.

3- يقدم الباحث أنواع من المراجعات تساعدهم على تحسين المراقبة الذاتية وهي:

- المراجعة العادية - المراجعة الاسبوعية - المراجعة قبل الاختبار - المراجعة بعد الاختبار، ودور هذه المراجعات وأهميتها.

4- يعرض الباحث كنموذج للتلاميذ اختبار الفصل السابق لمادة "**العلوم الطبيعية**" من خلال مجموعة من الأسئلة:

- هل جاء الاختبار على الشكل الذي توقعته؟
- هل جاء الاختبار وفق ما قمت بمراجعته؟
- هل كانت المراجعة قبل الاختبار ناجعة؟
- هل حققت الدرجة التي توقعتها؟
- هل الأسئلة التي لم أجب عليها لم أراجعها في كراس الدرس، أم في الكتاب المدرسي...؟
- ما هو نوع الأسئلة التي كانت الإجابة عليها صحيحة؟
- هل كان وقت الإجابة كافيا لحل جميع الأسئلة؟

5- يطلب الباحث من التلاميذ مراقبة أدائهم على اختبار مادة "**الفيزياء**" من الفصل السابق تعاونيا.

6- يناقش الباحث التلاميذ حول ما استفادوا من التقييم الذاتي، وهل له دور في تحسن أدائهم؟

7- يقدم الباحث مجموعة من الملاحظات التي تساعدهم على الاستعداد الجيد للاختبار حتى يحسن من مراقبة وتقييم الاختبار وهي:

- ❖ - قضاء وقت مناسب للمراجعة مع أخذ وقت للراحة.
- ❖ - مراجعة المواد الصعبة أولا أو الدروس الصعبة لكل مادة أولا.
- ❖ - اختر الوقت المناسب للمراجعة وعمل الجدول الزمني لها.
- ❖ - التركيز على مراجعة المعلومات الأكثر أهمية والأفكار الأساسية.
- ❖ - اقتراح أسئلة والإجابة عليها.
- ❖ - المراجعة مع الزملاء مع تقييم إجاباتك حسب إجاباتهم.
- ❖ - ركز على مراجعة الدروس الأساسية من كل مادة.

الواجب المنزلي:

- يطلب الباحث من التلاميذ مراقبة أدائهم على اختبار مادة "**اللغة العربية**" من الفصل السابق فرديا.

- يناقش الباحث التلاميذ عن مراقبتهم وتقييمهم للاختبار، وما الذي استفادوا منه عند تطبيق هذه الاستراتيجية.

<u>الجلسة الحادية عشرة:</u>

أهداف الجلسة:

1- تعرف التلاميذ على استراتيجية مساعدة الآخرين وأهميتها.

2- أن يطبق التلاميذ ما تعلموه عن استراتيجية مساعدة الآخرين.

مدة الجلسة: 60 دقيقة.

إجراءات الجلسة:

1- يقدم الباحث تمرين من مستوى عالي من درس "**الهندسة المستوية**" من مادة "**الرياضيات**" ويطلب من التلاميذ حله فرديا.

2- يسأل الباحث عن الصعوبات التي واجهت التلاميذ وكيف يمكن حلها.

3- يعرف الباحث التلاميذ أهمية مساعدة الأخرين ودورها في تحقيق الأهداف.

4- يطلب الباحث من التلاميذ حل نفس التمرين تعاونيا في مجموعات.

5- يسأل الباحث ما الذي استفادوه من العمل الجماعي.

6- يقدم الأستاذ الحل النموذجي للتمرين مع توضيح الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ.

7- يوضح الباحث أهمية طلب المساعدة في ترسيخ المعلومات وتذليل الصعوبات.

الواجب المنزلي:

- يقدم الباحث واجب منزلي من مستوى عالي في مادة "**الرياضيات**"، ويطلب حل الواجب بالاستعانة بالأخرين (- زملاء – إخوة – الوالدين – الأساتذة).
- يناقش الباحث التلاميذ عن ماذا استفادوا من هذه الاستراتيجية.

الجلسة الثانية عشرة:

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف التلاميذ على استراتيجية الخرائط المعرفية وأهميتها.

2- أن يلخص التلاميذ الموضوعات إلى خرائط معرفية.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

إجراءات الجلسة:

1- يعرف الباحث التلاميذ استراتيجية الخرائط المعرفية وهي تمثيل أو رسم توضيحي لكيفية ترابط الأفكار الهامة في موضوع معين، وتهتم الخريطة بالعلاقات بين الأفكار.

2- يقوم الباحث بعرض نموذج لخريطة معرفية ويطلب من التلاميذ ملاحظته:

3- يناقش الباحث التلاميذ حول ما استفادوه من هذا النموذج.

4- يوضح الباحث أهمية الخريطة المعرفية وفائدتها:

- تنشيط الذاكرة وذلك بإلقاء نظرة شاملة عن الموضوع.
- اعطاء متعة وتشويق للعملية التعليمية.
- سرعة فهم وحفظ الموضوع.
- اختصار في الجهد والوقت.
- حفظ المعلومات لمدة طويلة، وذلك بتنشيط الجزء الأيمن من المخ وحفظ المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى.

5- يقوم الباحث كنموذج بتلخيص درس "**التفاعل الكيميائي**" من مادة "**الكيمياء**" إلى خريطة معرفية متتبعا الخطوات التالية:

- يقوم الباحث بتمييز الأفكار المفتاحية والأساسية للدرس.
- يحدد الباحث الأفكار الثانوية التي تدعم الفكرة الرئيسية.
- يصل الباحث بين هذه الأفكار بخطوط مما يكون علاقات متتبعا قواعد عمل الخرائط المعرفية وذلك:

*- كتابة العنوان الرئيسي أو الفكرة الرئيسية في وسط الصفحة.

*- عرض الأفكار الثانوية على حدود الفكرة الرئيسية.

*- اختصار هذه الأفكار إلى كلمات معبرة.

*- استعمال الألوان والصور والرسومات التوضيحية.

*- الروابط تكون خطوط مباشرة غير دائرية.

*- الكتابة تكون أعلى الخط أما الرسوم أو الصور تكون أسفل الخط.

*- التركيز على جمالية الخريطة لتعطي المتعة والدافعية.

6- يعرض الباحث أشكال مختلفة للخرائط المعرفية.

7- يناقش الباحث التلاميذ حول هذه الأشكال ومتى يستخدم كل شكل، وما الفائدة من كل شكل.

8- يطلب الباحث من التلاميذ تعاونيا عمل خريطة معرفية لدرس "**الجدول الدوري للعناصر**" من مادة "**الكيمياء**" مع مراعاة الخطوات السابقة.

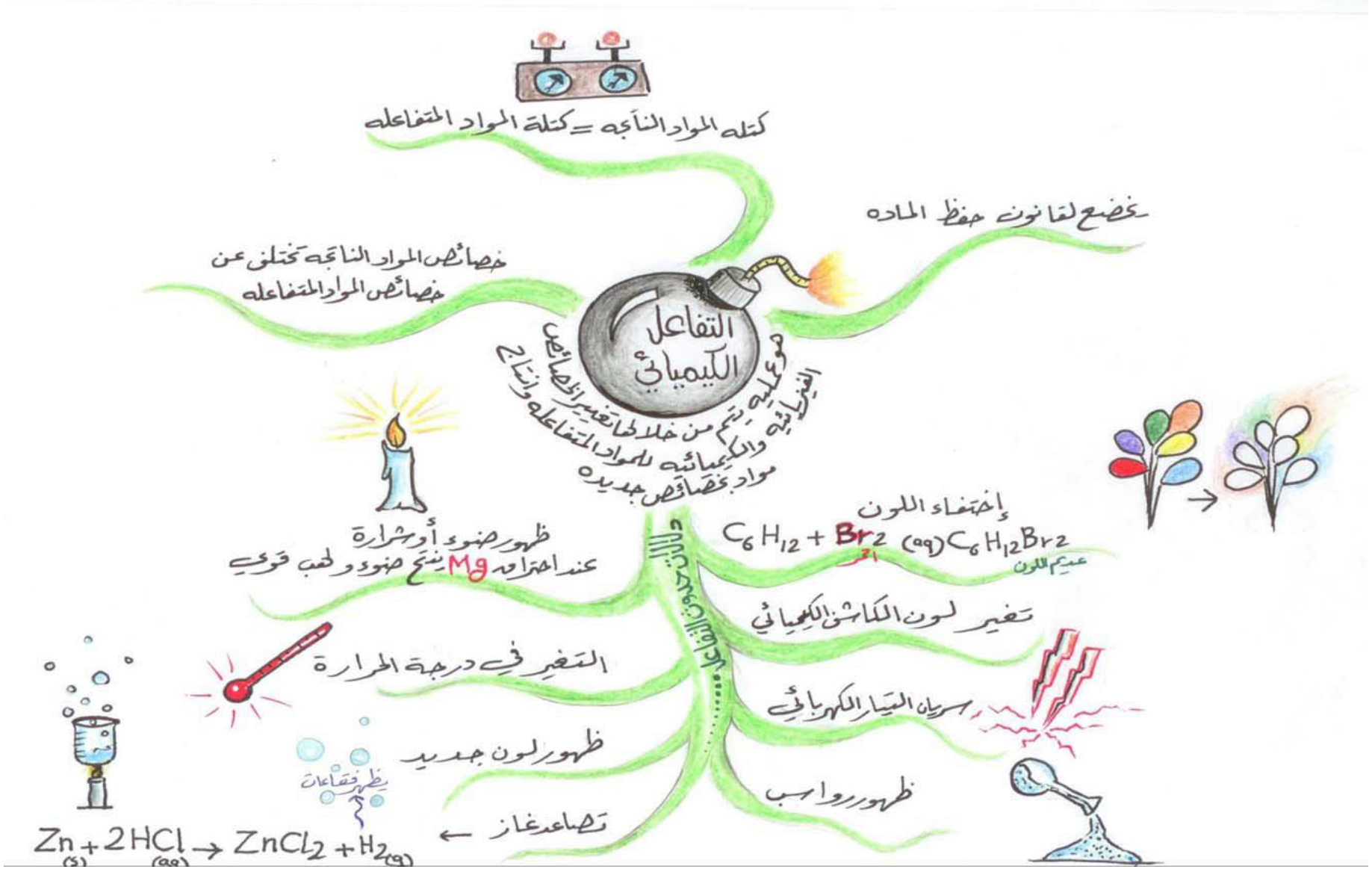
9- يناقش الباحث التلاميذ حول الخرائط المعرفية وطرق تحسينها.

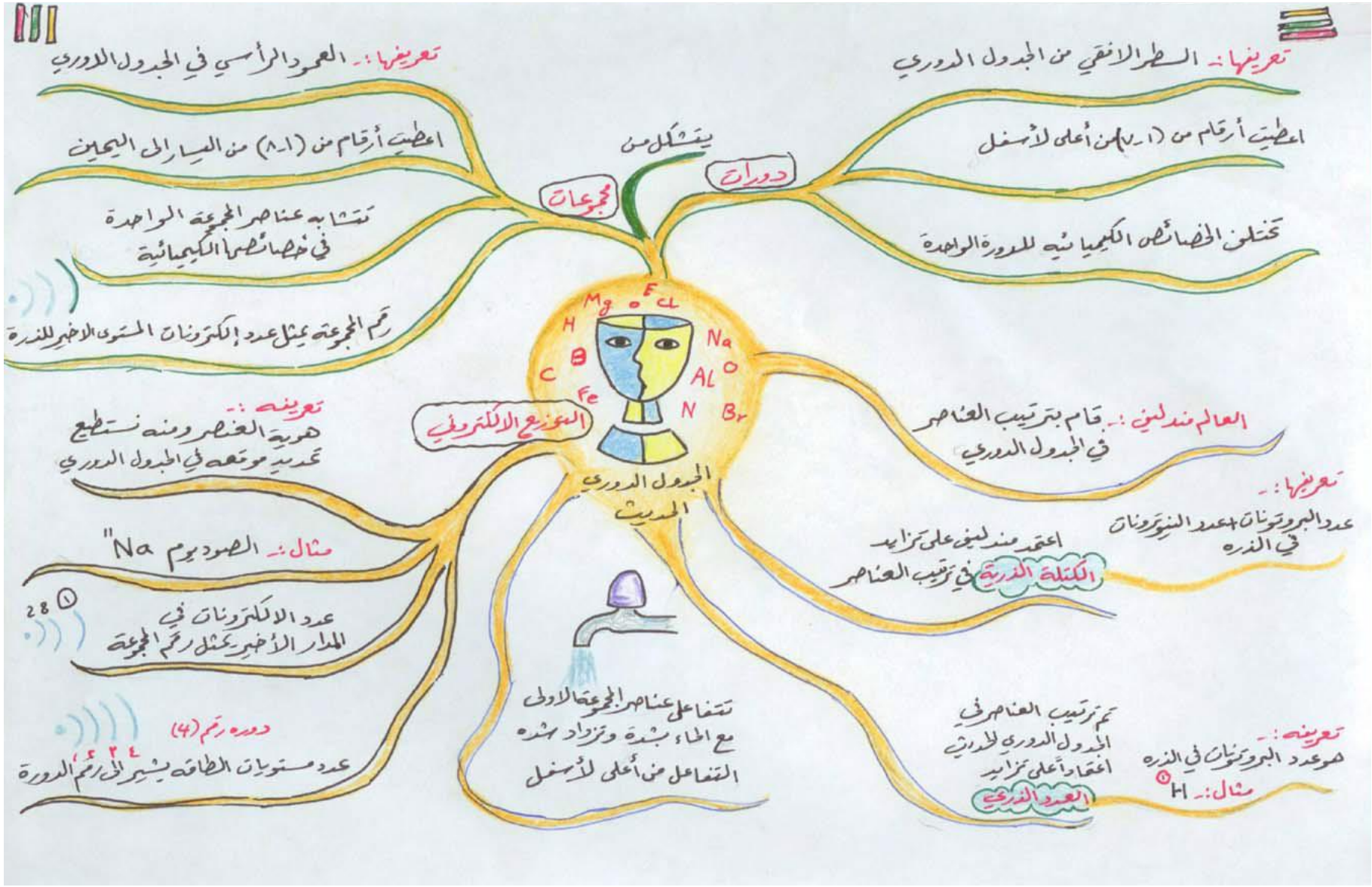
10- يناقش الباحث التلاميذ عن الفائدة التي استفادوا منها عند عمل الخرائط المعرفية.

الواجب المنزلي:

1- يطلب الباحث من كل تلميذ (فرديا) تلخيص درس "**المخاطر الطبيعية المهددة للإنسان**" من مادة "**الجغرافيا**" إلى خريطة معرفية.

2- يناقش الباحث التلاميذ عنما استفادوا.


التفاعل الكيميائي
كتلة المواد الناتجه = كتلة المواد المتفاعله
يخضع لقانون حفظ الماده
خصائص المواد الناتجه تختلف عن خصائص المواد المتفاعله
عملية يتم من خلالها تغيير الخصائص الفيزيائيه والكيميائيه للمواد المتفاعله وانتاج مواد بخصائص جديده
دلائل حدوث التفاعل
إختفاء اللون
$C_6H_{12} + Br_2$ (لون أحمر) $\rightarrow C_6H_{12}Br_2$ (عديم اللون)
تغير لون الكاشف الكيميائي
سريان التيار الكهربائي
ظهور رواسب
ظهور فقاعات
تصاعد غاز
ظهور لون جديد
التغير في درجة الحرارة
ظهور ضوء أو شرارة عند احتراق Mg ينتج ضوء ولهب قوي
$Zn_{(s)} + 2HCl_{(aq)} \rightarrow ZnCl_2 + H_{2(g)}$


الجدول الدوري الحديث
مجموعات
يتشكل من
دورات
تعريفها :- العمود الرأسي في الجدول الدوري
اعطيت أرقام من (١-٨) من اليسار الى اليمين
تتشابه عناصر المجموعة الواحدة في خصائصها الكيميائية
رقم المجموعة يمثل عدد إلكترونات المستوى الاخير للذرة
تعريفها :- السطر الافقي من الجدول الدوري
اعطيت أرقام من (١-٧) من أعلى لأسفل
تختلف الخصائص الكيميائية للدورة الواحدة
التوزيع الالكتروني
تعريفه :- هوية العناصر ومنه نستطيع تحديد موقعه في الجدول الدوري
مثال :- الصوديوم "Na
عدد الالكترونات في المدار الأخير يمثل رقم المجموعة
دوره رقم (٤)
عدد مستويات الطاقه يشير الى رقم الدورة
تتفاعل عناصر المجموعة الاولى مع الماء بشدة وتزداد شدة التفاعل من أعلى لأسفل
العالم مندليف :- قام بترتيب العناصر في الجدول الدوري
الكتلة الذرية
اعتمد مندليف على تزايد الكتلة الذرية في ترتيب العناصر
تعريفها :- عدد البروتونات +عدد النيوترونات في الذره
تم ترتيب العناصر في الجدول الدوري الحديث اعتماداً على تزايد العدد الذري
تعريفه :- هو عدد البروتونات في الذره
مثال :- H

الجلسة الثالثة عشرة:

أهداف الجلسة:

1- معرفة التلاميذ استراتيجية التقويم الذاتي وأهميتها.

2- أن يطبق التلاميذ ما تعلموه عن استراتيجية التقويم الذاتي.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

إجراءات الجلسة:

1- يعرف الباحث للتلاميذ أهمية التقويم الذاتي ودوره.

2- يقوم أستاذ مادة "**الرياضيات**" بتوزيع إجابات التلاميذ على الواجب المنزلي.

3- يطلب الباحث من التلاميذ مقارنة إجاباتهم مع بعضهم البعض وتحديد الأخطاء التي وقعو فيها.

4- استخراج الإجابة المثالية للواجب المنزلي.

5- يقدم الأستاذ الإجابة النموذجية للواجب المنزلي.

6- يطلب الباحث من التلاميذ إعادة تحديد الأخطاء التي وقعو فيها.

7- يناقش الباحث التلاميذ حول ما استفادوا من تحديد الأخطاء والفرق بين الإجابات.

8- يقدم الباحث شرح لدور معرفة الأخطاء وتصحيحها وهذا يتطلب:

- مقارنة العمل مع عمل الزملاء.
- طلب التصحيح للواجبات المنزلية والاختبارات من طرف الأستاذ.
- تحديد الأخطاء لعدم الوقوع فيها مجددا.

الواجب المنزلي:

- يطلب الباحث من كل تلميذ تحديد الأخطاء التي وقع فيها لاختبار الفصل السابق مادة "**الرياضيات**".
- يناقش الباحث التلاميذ عنما استفادوا من استراتيجية التقويم الذاتي وتحديد الأخطاء.

الجلسة الرابعة عشرة:

أهداف الجلسة:

1- أن يقوم الباحث معرفة وتطبيق التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

2- أن يطبق التلاميذ استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

مدة الجلسة: حصتان (60 دقيقة + 60 دقيقة)

إجراءات الجلسة:

1- يقدم الباحث واجب منزلي للتلاميذ لدرس "**علاقات الجزائر الخارجية (العثمانية والعربية والأوروبية)**" في مادة "**التاريخ**" ويطلب منهم حله مع تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

2- يوضح الباحث للتلاميذ أنه قبل حل الواجب المنزلي عليهم فهم الدرس الخاص به.

3- يوضح الباحث أنه أول استراتيجية عليهم القيام بها هي استراتيجية "وضع الهدف والتخطيط له".

- الهدف هو حل الواجب المنزلي والتخطيط له يتضمن فهم الدرس أولا.

4- يوضح الباحث أنه لفهم الدرس يجب تتبع الخطوات التالية:

- ✓ - تسميع وتذكر الدرس من خلال الطرق التالية:
  - طريقة إعادة السرد والتسميع PQ4R.
  - طريقة السرد والتسميع الصم.
- ✓ - الرجوع إلى الملاحظات المدونة في الكراس أو المذكرة ومراجعة السجلات.
- ✓ - تجميع الأفكار والتركيز على الأفكار الأساسية.
- ✓ - تلخيص الدرس.
- ✓ - تحويل ملخص الدرس إلى خريطة معرفية.
- ✓ - البحث عن المساعدة عند عدم فهم الدرس.

5- الخطوة التالية هي: حل الواجب المنزلي.

6- البحث عن المساعدة عند عدم الإجابة عن الأسئلة الصعبة.

7- مقارنة إجابتك مع إجابة الزملاء.

8- مقارنة إجابتك مع التصحيح النموذجي للأستاذ.

9- تحديد الأخطاء التي وقعت فيها مع تفادي الوقوع فيها مجددا.

10- يناقش الباحث التلاميذ عنما استفادوا منه من تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

<u>الجلسة الخامسة عشرة:</u>

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف الباحث على الصعوبات التي واجهت التلاميذ أثناء تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وكيفية التغلب عليها.

2- أن يتعرف الباحث على ما حققه التلاميذ من تعلمهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

مدة الجلسة: 60 دقيقة

إجراءات الجلسة:

1- يناقش الباحث عنما استفاد منه التلاميذ عند استخدامهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والصعوبات التي واجهتهم وكيفية التغلب عليها.

2- يقدم الباحث للتلاميذ نصائح لاستخدام هذه الاستراتيجيات.

3- يقدم الباحث مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (قياس بعدي).

4- يثني ويشكر الباحث التلاميذ لما قدموه من تجاوب وتفاعل أثناء البرنامج ويؤكد أهمية استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التحصيل الدراسي وانجاز المهام.

الملحق III

نتائج الدراسة

نتائج تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي

رقم	الاسم واللقب	العمر	التحصيل الدراسي	درجة الكلية لاستراتيجيات	التنظيم والتحويل	التسميع والتذكر	الاحتفاظ بالسجلات	الخرائط المعرفية	التخطيط ووضع الهدف	المراقبة الذاتية	مكافأة الذات	التقويم الذاتي	البحث عن المعلومات	إدارة البيئة والوقت	مساعدة الأخرين
01	دهوب محمد	16	8,34	86	8	4	11	9	11	8	7	8	4	9	7
02	قاسمي الجيلالي	15	8,02	89	6	10	11	11	10	8	7	4	6	12	4
03	محصر ياسين	16	8,31	91	6	6	11	10	12	11	8	7	6	10	4
04	مصطفاوي علي	14	6,56	70	5	7	6	8	6	7	5	6	4	11	5
05	وزان محمد الأمين	17	9,75	91	6	8	11	9	11	7	6	6	9	13	5
06	وزان يوسف	15	8,78	76	7	4	8	5	11	7	7	9	4	10	4
07	بوراس مروان	14	9,79	82	5	9	9	11	12	9	5	5	5	6	6
08	حمزة سيراج الدين	17	7,27	78	9	5	9	10	6	5	7	8	5	10	4
09	حجاج سارة	15	9,64	89	6	10	9	11	12	8	7	6	4	11	5
10	الحويطي محمد	15	8,60	78	6	9	8	9	9	7	7	4	5	10	4
11	محمدي إبراهيم	14	8,58	73	7	6	7	6	6	8	5	6	5	9	8
12	مراد إكرام	15	9,22	79	7	6	6	7	8	8	7	4	8	11	7
13	قورين أبوبكر	15	7,98	70	7	6	8	9	8	7	5	5	4	7	4
14	بوشناق سعد	16	7,27	84	5	8	9	11	13	7	4	7	5	10	5
15	بقالي نصر الله	15	7,11	85	7	8	10	7	10	6	5	9	4	10	9

نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي

رقم	الاسم واللقب	العمر	التحصيل الدراسي	درجة الكلية لاستراتيجيات	التنظيم والتحويل	التسميع والتذكر	الاحتفاظ بالسجلات	الخرائط المعرفية	التخطيط ووضع الهدف	المراقبة الذاتية	مكافأة الذات	التقويم الذاتي	البحث عن المعلومات	إدارة البيئة والوقت	مساعدة الأخرين
01	بن عيسى الحاج عيسى	17	9,33	90	7	9	11	7	9	10	4	7	9	10	7
02	قرميط عبد الرحمان	16	9,90	90	7	7	11	9	12	6	6	5	8	10	9
03	وذناني زكرياء	15	7,06	83	8	8	8	8	7	9	6	6	9	9	5
04	شطة محمد تهامي	15	9,58	91	7	9	12	10	8	11	5	6	6	11	6
05	الشاوش مروان	15	8,89	83	7	5	8	7	10	9	7	6	5	10	9
06	حراث محمد	15	8,67	79	10	7	7	6	12	9	3	4	7	9	5
07	بوزيدي إلياس	15	8,70	78	8	4	7	6	7	8	6	7	8	9	8
08	شراك مروان	15	8,44	87	8	8	9	10	7	9	6	6	7	10	7
09	لبقع فاطمة	15	8,30	92	8	8	11	10	8	11	5	5	9	10	7
10	مباركي إلهام	15	8,49	82	7	6	9	7	9	6	7	8	6	9	8
11	طريري حميدة	15	7,67	67	6	5	9	6	7	6	4	5	7	7	5
12	بدرينة فاطمة	15	8,16	68	6	6	8	6	6	10	5	6	4	7	4
13	برابح نور الهدى	14	8,92	73	5	4	9	5	8	7	3	7	11	9	5

نتائج تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي

رقم	الاسم واللقب	العمر	التحصيل الدراسي	درجة الكلية لاستراتيجيات	التنظيم والتحويل	التسميع والتذكر	الاحتفاظ بالسجلات	الخرائط المعرفية	التخطيط ووضع الهدف	المراقبة الذاتية	مكافأة الذات	التقويم الذاتي	البحث عن المعلومات	إدارة البيئة والوقت	مساعدة الأخرين
01	دهوب محمد	16	7,38	94	8	8	12	5	7	11	6	8	12	10	7
02	قاسمي الجيلالي	15	7,99	104	7	10	12	6	13	12	5	8	8	15	8
03	محصر ياسين	16	8,78	91	7	9	12	5	12	10	5	7	6	11	7
04	مصطفاوي علي	14	9,84	89	7	7	10	7	9	11	6	6	12	8	6
05	وزان محمد الأمين	17	8,93	76	7	6	12	5	6	7	6	4	9	9	5
06	وزان يوسف	15	7,38	81	7	5	10	9	11	8	4	6	9	7	5
07	بوراس مروان	14	6,98	100	7	10	10	7	12	12	6	8	8	14	6
08	حمزة سيراج الدين	17	7,14	88	9	7	10	5	7	9	5	9	10	10	7
09	حجاج سارة	15	9,72	93	7	7	14	7	11	9	5	8	6	12	7
10	الحويطي محمد	15	8,40	79	6	6	10	6	11	9	5	7	4	9	6
11	محمدي إبراهيم	14	8,16	76	6	6	9	8	10	8	6	4	6	7	6
12	مراد إكرام	15	9,44	74	6	6	11	7	8	6	6	6	5	6	7
13	قورين أبوبكر	15	8,32	91	7	9	12	10	8	11	5	6	6	11	6
14	بوشناق سعد	16	7,68	83	7	5	8	7	10	9	7	6	5	10	9
15	بقالي نصر الله	15	6,16	79	10	7	7	6	12	9	3	4	7	9	5

نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي

رقم	الاسم واللقب	العمر	التحصيل الدراسي	درجة الكلية لاستراتيجيات	التنظيم والتحويل	التسميع والتذكر	الاحتفاظ بالسجلات	الخرائط المعرفية	التخطيط ووضع الهدف	المراقبة الذاتية	مكافأة الذات	التقويم الذاتي	البحث عن المعلومات	إدارة البيئة والوقت	مساعدة الأخرين
01	بن عيسى الحاج عيسى	17	9,85	128	15	8	11	15	18	11	9	8	9	18	6
02	قرميط عبد الرحمان	16	9,33	118	9	11	12	7	12	13	6	10	12	18	8
03	وذناني زكرياء	15	8,50	87	10	6	9	11	8	10	9	6	4	8	6
04	شطة محمد تهامي	15	10,93	136	15	10	12	15	12	14	9	12	12	15	10
05	الشاوش مروان	15	9,56	126	9	10	13	13	18	15	6	10	8	18	6
06	حراث محمد	15	10,67	140	12	12	17	11	18	15	9	12	10	18	6
07	بوزيدي إلياس	15	9,05	118	14	7	12	11	17	7	9	7	10	12	12
08	شراك مروان	15	8,84	93	9	6	9	9	12	12	6	7	5	13	5
09	لبقع فاطمة	15	8,94	125	15	11	14	5	18	14	7	5	8	18	10
10	مباركي إلهام	15	9,23	114	12	11	8	5	18	15	3	10	6	16	10
11	طريري حميدة	15	8,13	113	12	10	9	15	6	13	6	12	8	18	4
12	بدرينة فاطمة	15	8,28	133	15	8	14	12	14	14	9	9	10	16	12
13	برابح نور الهدى	14	8,54	132	15	12	16	15	10	13	9	6	6	18	12

الملحق IV

نتائج برنامج SPSS

اختبار T للفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني

Statistiques de groupe

	نوع_المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
العمر_الزمني	ضابطة	15	15,27	,961	,248
	تجريبية	13	15,15	,689	,191

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances	
		F	Sig.
العمر_الزمني	Hypothèse de variances égales	2,694	,113
	Hypothèse de variances inégales		

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
العمر_الزمني	Hypothèse de variances égales	,352	26	,728	,113
	Hypothèse de variances inégales	,360	25,188	,722	,113

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
العمر_الزمني	Hypothèse de variances égales	,321	-,546	,772
	Hypothèse de variances inégales	,313	-,532	,758

اختبار T للفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي

Statistiques de groupe

	نوع_المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التحصيل_الدراسي	ضابطة	15	8,3480	1,00274	,25891
	تجريبية	13	8,6238	,76021	,21085

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances	
		F	Sig.
التحصيل_الدراسي	Hypothèse de variances égales	1,285	,267
	Hypothèse de variances inégales		

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
التحصيل_الدراسي	Hypothèse de variances égales	-,810	26	,425	-,27585
	Hypothèse de variances inégales	-,826	25,594	,416	-,27585

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
التحصيل_الدراسي	Hypothèse de variances égales	,34065	-,97606	,42437
	Hypothèse de variances inégales	,33390	-,96272	,41102

اختبار T للفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

Statistiques de groupe

	نوع_المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاستراتيجيات	ضابطة	15	81,40	7,219	1,864
	تجريبية	13	81,77	8,477	2,351

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances	
		F	Sig.
الاستراتيجيات	Hypothèse de variances égales	,168	,686
	Hypothèse de variances inégales		

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
الاستراتيجيات	Hypothèse de variances égales	-,125	26	,902	-,369
	Hypothèse de variances inégales	-,123	23,775	,903	-,369

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
الاستراتيجيات	Hypothèse de variances égales	2,965	-6,464	5,726
	Hypothèse de variances inégales	3,000	-6,565	5,826

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي

1- مقياس كيزر – ماير –أولكين

a. Déterminant = 1.98E-017

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,752
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	8646,752
	ddl	1326
	Signification de Bartlett	,000

2- تشبع البنود على المقياس

Qualité de représentation

	Initial	Extraction
Q1	1,000	,762
Q2	1,000	,458
Q3	1,000	,755
Q4	1,000	,787
Q5	1,000	,453
Q6	1,000	,724
Q7	1,000	,358
Q8	1,000	,779
Q9	1,000	,373
Q10	1,000	,767
Q11	1,000	,441
Q12	1,000	,740
Q13	1,000	,432
Q14	1,000	,677
Q15	1,000	,802
Q16	1,000	,511
Q17	1,000	,397
Q18	1,000	,734
Q19	1,000	,452
Q20	1,000	,473
Q21	1,000	,760
Q22	1,000	,753
Q23	1,000	,801
Q24	1,000	,702
Q25	1,000	,671

Q26	1,000	,779
Q27	1,000	,532
Q28	1,000	,551
Q29	1,000	,768
Q30	1,000	,829
Q31	1,000	,552
Q32	1,000	,766
Q33	1,000	,449
Q34	1,000	,641
Q35	1,000	,758
Q36	1,000	,817
Q37	1,000	,654
Q38	1,000	,810
Q39	1,000	,818
Q40	1,000	,773
Q41	1,000	,794
Q42	1,000	,411
Q43	1,000	,777
Q44	1,000	,774
Q45	1,000	,803
Q46	1,000	,732
Q47	1,000	,308
Q48	1,000	,773
Q49	1,000	,713
Q50	1,000	,786
Q51	1,000	,719
Q52	1,000	,684

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

3- استخراج العوامل بعد التدوير

Variance totale expliquée

	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
Composante	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	7,982	15,349	15,349	7,982	15,349	15,349
2	4,780	9,193	24,542	4,780	9,193	24,542
3	3,808	7,324	31,866	3,808	7,324	31,866
4	2,945	5,664	37,530	2,945	5,664	37,530

5	2,716	5,223	42,753	2,716	5,223	42,753
6	2,349	4,518	47,271	2,349	4,518	47,271
7	2,221	4,271	51,542	2,221	4,271	51,542
8	2,145	4,125	55,668	2,145	4,125	55,668
9	1,973	3,794	59,461	1,973	3,794	59,461
10	1,837	3,533	62,995	1,837	3,533	62,995
11	1,570	3,019	66,014	1,570	3,019	66,014
12	1,262	2,426	68,440			
13	1,206	2,319	70,759			
14	1,128	2,168	72,928			
15	1,006	1,935	74,863			
16	,934	1,796	76,658			
17	,886	1,703	78,361			
18	,833	1,602	79,963			
19	,746	1,434	81,397			
20	,713	1,372	82,769			
21	,660	1,269	84,038			
22	,632	1,216	85,254			
23	,600	1,153	86,407			
24	,554	1,066	87,473			
25	,520	1,001	88,474			
26	,469	,902	89,375			
27	,444	,853	90,228			
28	,414	,796	91,024			
29	,388	,747	91,771			
30	,375	,721	92,492			
31	,333	,641	93,133			

32	,319	,614	93,747			
33	,308	,593	94,340			
34	,286	,550	94,890			
35	,274	,528	95,417			
36	,254	,489	95,907			
37	,237	,456	96,363			
38	,213	,410	96,773			
39	,191	,368	97,140			
40	,191	,367	97,507			
41	,181	,348	97,855			
42	,167	,322	98,177			
43	,154	,296	98,473			
44	,140	,270	98,743			
45	,135	,260	99,003			
46	,119	,229	99,232			
47	,108	,207	99,439			
48	,092	,177	99,616			
49	,077	,149	99,765			
50	,068	,130	99,895			
51	,033	,063	99,959			
52	,022	,041	100,000			

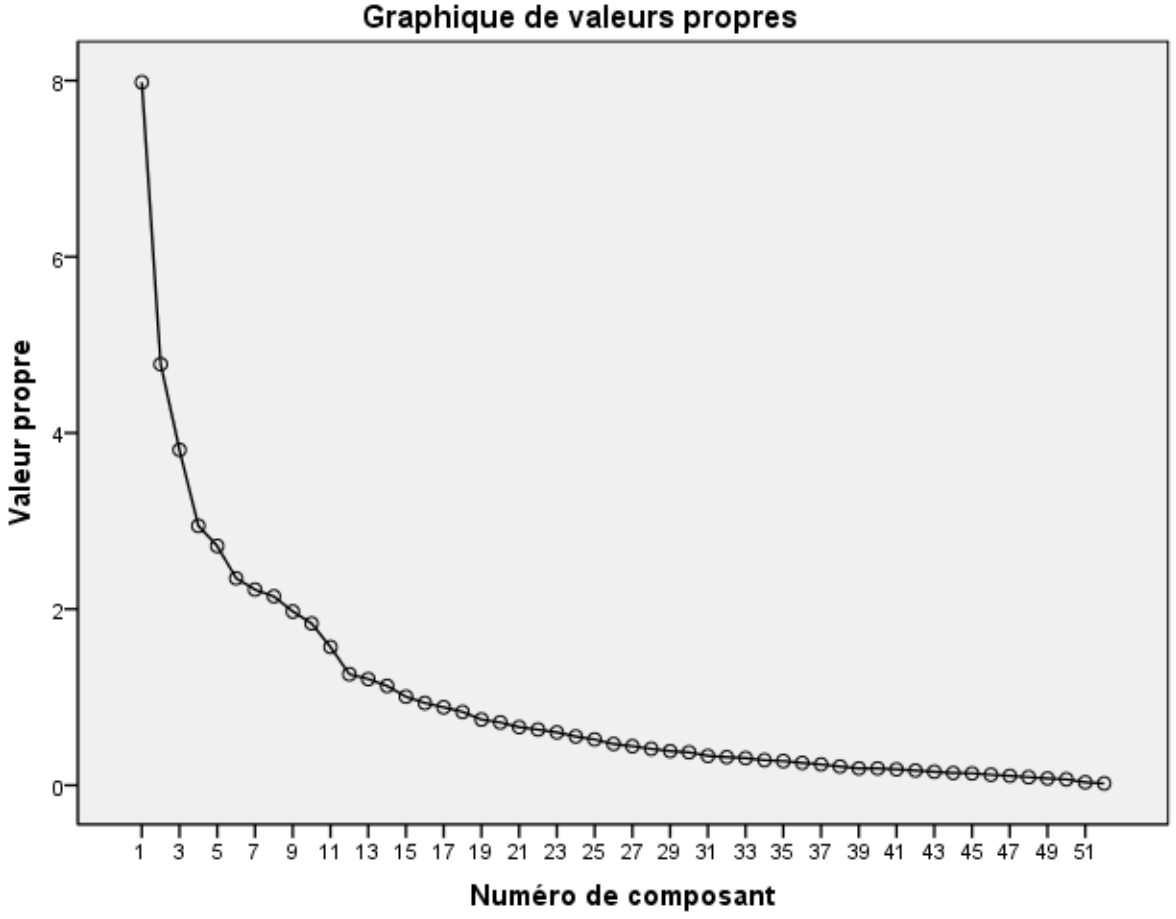
Variance totale expliquée

Composante	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés
1	4,884	9,393	9,393
2	4,371	8,406	17,799
3	3,587	6,899	24,698
4	3,344	6,430	31,128
5	2,986	5,742	36,870
6	2,943	5,660	42,530
7	2,731	5,251	47,781
8	2,673	5,140	52,922
9	2,403	4,621	57,543
10	2,377	4,572	62,115
11	2,028	3,899	66,014
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			

38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

رسم يوضح توزع العوامل



مصفوفة ارتباط البنود بالعوامل قبل التدوير

Matrice des composantes[a]

	Composante										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q38	,600		-,567								
Q13	,577										
Q44	,569	-,305	-,527								
Q12	,564		-,526								
Q1	,558	-,303	-,548								
Q51	,543						-,541				
Q36	,533								-,501		-,397
Q19	,496										
Q42	,496										
Q20	,494									-,344	
Q11	,489										
Q27	,456							,301		-,352	
Q9	,454										
Q16	,451									-,413	
Q37	,442								,425		
Q2	,416						-,330				
Q5	,403										
Q17	,381						,319				
Q7											
Q45		,788	-,327								
Q22		,784	-,309								
Q41		,765	-,368								
Q49		,743	-,323								
Q14		,707	-,312								
Q28		,666									
Q26	,534	-,317	-,569								
Q21	,532	-,316	-,567								
Q15		,356		,712							
Q39		,314		,703							
Q30		,324		,695							
Q46	,430		,359	,545							
Q4	,337				-,607					,370	
Q52	,319				,602						
Q43					,600		,359				
Q23	,362				-,589					,387	
Q29					,571		,395				
Q50	,376			-,356	-,417		,409				
Q40						,715					

Q32						,704					
Q8						,648					
Q47						,326					
Q24	,525						-,565				
Q35				-,317	-,401		,425				
Q3	,357							,593			
Q18								,557		,332	
Q6	,355							-,412	,358		
Q10	,401							-,407	,373		-,333
Q48	,393								-,536		-,474
Q31	,333								,450		
Q33	,369									-,483	
Q34	,335										,495
Q25	,353								-,322		,457

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 11 composantes extraites.

مصفوفة ارتباط البنود بالعوامل بعد التدوير المائل varimax

Matrice des composantes après rotation[a]

	Composante										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q38	,873										
Q26	,866										
Q44	,861										
Q21	,860										
Q1	,860										
Q12	,835										
Q45		,887									
Q41		,878									
Q22		,859									
Q49		,839									
Q14		,803									
Q28		,694									
Q51			,790								
Q24			,775								
Q2			,613								
Q13			,499								
Q42			,498								
Q9			,431							,315	
Q39				,894							
Q30				,889							
Q15				,874							
Q46				,800							

Q7				,329							
Q50					,820						
Q35					,801						
Q4					,715				,328		
Q23					,710				,371		
Q17					,480	,343					
Q16						,669					
Q27						,640					
Q33						,616					
Q20						,585					
Q5					,301	,529					
Q43							,872				
Q29							,869				
Q52							,797				
Q40								,867			
Q8								,860			
Q32								,856			
Q47						,321		,354			
Q48									,854		
Q36									,837		
Q11						,383			,436		
Q19						,321			,400		
Q3										,780	
Q18										,777	
Q37			,511							,557	
Q31			,426							,508	
Q10			,312								,723
Q6											,684
Q34											-,677
Q25											-,651

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 11 itérations.

مصفوفة ارتباط العوامل بعد التدوير المائل varimax

Matrice de tranformation des composantes

Composante	1	2	3	4	5	6	7
1	,521	,086	,482	,243	,269	,391	,224
2	-,337	,854	-,002	,272	,124	-,023	,015
3	-,699	-,400	,070	,314	,200	,232	,102
4	,227	-,029	-,275	,789	-,342	-,007	-,194
5	-,045	,041	-,051	-,070	-,651	,118	,701

6	,153	,001	-,316	-,136	,049	,021	-,273
7	,112	-,029	-,680	,053	,469	,226	,415
8	-,130	,288	-,124	-,284	-,157	,299	-,136
9	-,141	-,098	,218	,151	-,086	,180	-,104
10	,012	-,031	,010	,131	,108	-,765	,240
11	-,018	,083	,242	-,007	,256	-,145	,277

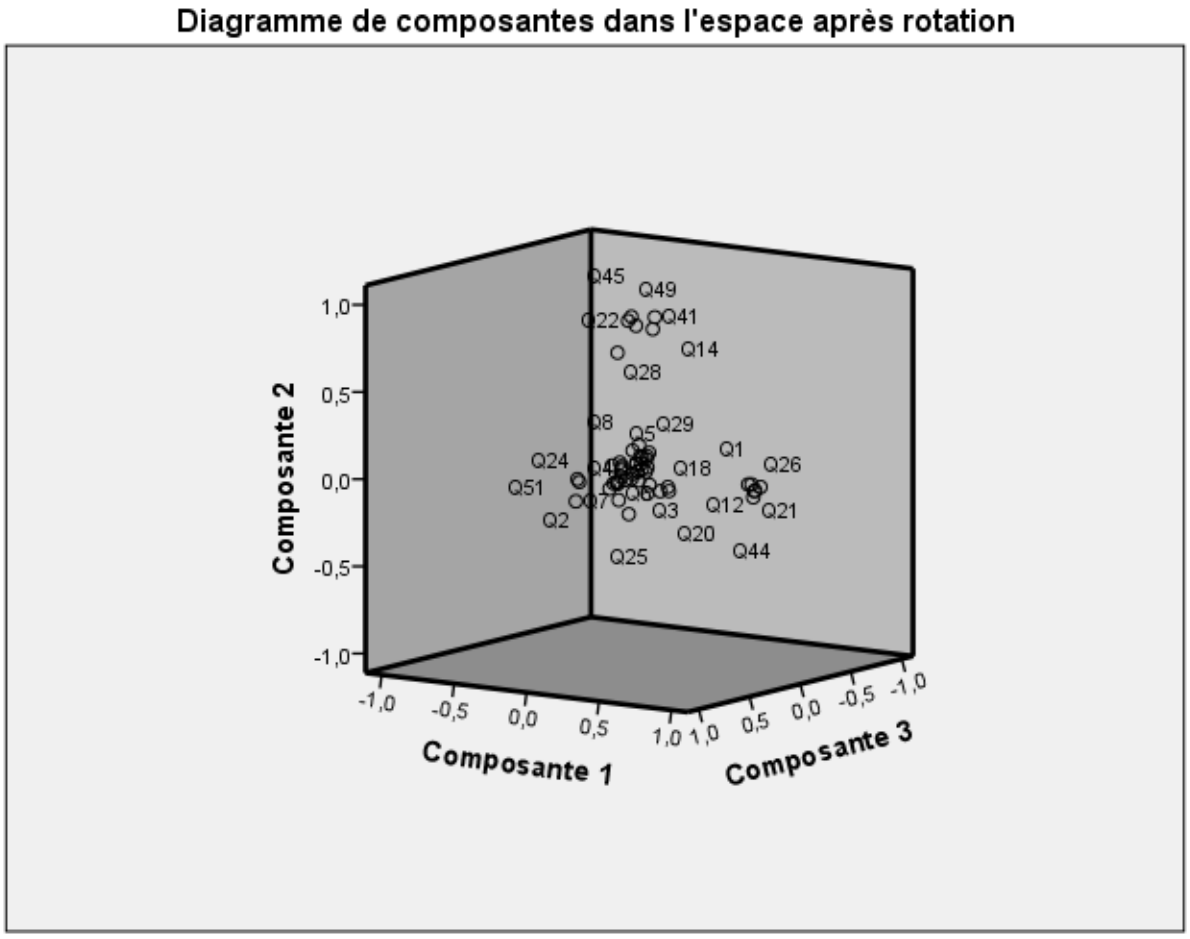
Matrice de tranformation des composantes

Composante	8	9	10	11
1	,191	,269	,212	,005
2	,165	,029	-,148	,130
3	,191	,248	,091	-,196
4	-,155	-,069	,060	-,253
5	,240	-,017	-,034	-,018
6	,830	-,129	,106	-,251
7	-,140	-,135	,067	,189
8	-,272	,115	,709	-,287
9	,105	-,673	,354	,511
10	,109	,163	,525	,119
11	-,108	-,577	-,039	-,651

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

رسم يوضح توزيع البنود بعد التدوير المائل Varimax



مصفوفة ارتباط البنود بالعوامل بعد التدوير

Matrice des coefficients des coordonnées des composantes

	Composante										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q1	,193	-,002	-,034	-,008	-,016	-,017	-,005	,013	,013	-,029	,000
Q2	-,048	-,024	,206	-,026	,042	-,034	-,022	-,017	-,003	-,013	-,041
Q3	-,015	,003	-,082	-,042	-,026	,049	,038	,014	,024	,339	,002
Q4	-,020	,008	,006	,009	,249	-,147	-,040	-,047	,109	,123	-,049
Q5	-,017	,000	-,054	-,026	,064	,211	-,073	-,030	,040	,012	,111
Q6	,014	-,043	,064	,037	,010	-,074	,074	,075	-,008	-,011	,337
Q7	-,024	-,054	,052	,103	,030	,079	,094	-,010	-,142	-,082	,005
Q8	-,021	-,012	,005	-,011	-,056	-,007	-,018	,338	-,010	,021	,028
Q9	-,026	,030	,124	-,010	-,023	,036	,006	-,050	-,059	,122	,030
Q10	,021	-,040	,061	,035	,012	-,040	,033	,069	,001	-,026	,359
Q11	-,024	,008	,017	-,034	-,015	,112	,003	-,030	,161	-,022	-,035
Q12	,183	,013	-,036	,002	,000	,015	-,015	-,024	-,024	-,002	-,029
Q13	-,001	,002	,137	-,002	,010	-,017	,076	-,006	-,037	,026	-,018
Q14	,015	,192	-,047	-,013	-,016	,053	-,039	,006	,002	,012	-,022
Q15	-,004	,005	-,037	,276	-,025	-,011	-,022	-,029	,012	-,007	,005
Q16	-,012	,028	-,048	-,014	-,046	,270	-,022	-,015	,012	-,008	-,009
Q17	-,004	,000	-,028	-,018	,160	,113	,005	-,037	-,075	,031	,031
Q18	-,007	-,003	-,112	-,027	-,019	,019	,046	,033	,025	,346	,011
Q19	-,007	,025	-,004	-,011	-,094	,077	,037	,035	,152	,037	-,023
Q20	,028	-,011	-,039	,008	-,008	,226	-,067	,011	-,038	,009	,012
Q21	,194	,001	-,035	-,014	-,010	-,028	-,023	,020	,003	,001	,000
Q22	-,011	,202	,009	-,015	-,012	-,006	,005	-,016	-,006	,020	-,007
Q23	-,020	,007	,000	,013	,242	-,150	-,040	-,034	,132	,120	-,025
Q24	-,025	,011	,261	-,026	-,089	-,003	-,040	-,004	,039	-,083	-,015
Q25	,015	-,025	,088	,009	,053	-,073	,062	,065	-,029	-,042	-,337
Q26	,197	,009	-,055	-,019	,013	-,022	,017	-,029	,017	-,015	-,024
Q27	-,050	,005	,019	-,015	-,048	,245	-,030	-,038	,002	,036	-,033
Q28	-,013	,159	,051	,008	-,008	-,052	,044	-,011	,010	-,022	-,041
Q29	-,001	,006	-,035	-,009	,035	-,043	,347	-,037	-,029	-,005	-,023
Q30	,007	-,010	-,060	,280	-,008	-,011	,013	,007	-,007	-,002	,010
Q31	-,011	,006	,155	,038	-,001	-,068	-,056	-,008	-,163	,225	,011
Q32	,010	-,002	-,022	-,010	,005	-,042	-,026	,337	-,007	,018	-,002
Q33	-,026	-,002	,029	-,026	-,027	,257	,012	-,028	-,075	-,085	-,023
Q34	,038	,005	,065	,029	,024	-,040	,062	,054	-,075	-,046	-,356
Q35	,006	-,001	-,041	-,016	,300	,042	,042	,018	-,095	-,126	-,030
Q36	,000	-,008	-,017	-,009	-,026	-,016	-,019	-,001	,379	-,033	,032
Q37	-,020	,002	,172	,040	-,004	-,070	-,061	-,022	-,118	,241	,025
Q38	,191	,010	-,003	,013	-,030	-,004	-,024	-,007	-,011	-,036	-,008

Q39	,014	-,015	-,024	,288	-,024	-,019	-,012	-,005	-,023	-,026	,041
Q40	,000	,005	-,018	-,028	-,012	-,038	-,027	,344	-,002	-,004	-,013
Q41	,023	,210	-,038	-,019	,007	,011	-,014	,010	-,010	,021	-,040
Q42	-,003	-,001	,143	-,038	,044	,074	-,028	-,031	-,042	-,064	-,001
Q43	-,017	,001	-,028	-,003	,022	-,049	,346	-,018	-,024	,024	-,030
Q44	,194	-,015	-,033	,011	,023	-,049	-,009	,005	,014	-,025	,021
Q45	-,009	,211	,003	-,028	,008	,004	,009	-,031	-,006	,036	-,006
Q46	-,018	-,020	,030	,243	,006	-,022	-,009	-,018	,004	,014	-,006
Q47	-,005	-,041	-,091	,022	,045	,125	-,047	,133	-,004	-,027	,048
Q48	,007	-,018	-,048	-,001	-,033	-,030	-,028	-,012	,411	-,051	,066
Q49	,003	,200	,006	-,022	,000	,006	,011	-,021	-,010	-,001	-,036
Q50	,006	-,006	-,029	-,029	,299	,052	,032	,018	-,091	-,102	-,016
Q51	-,021	,006	,265	-,026	-,079	-,007	-,028	-,008	,027	-,088	-,004
Q52	-,014	,012	-,011	-,004	-,028	-,030	,305	-,031	,019	,023	,007

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

Matrice de covariance des composantes

Composante	1	2	3	4	5	6	7
1	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000
3	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000
4	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000
5	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000
6	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000
7	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000
8	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
9	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
10	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
11	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Matrice de covariance des composantes

Composante	8	9	10	11
1	,000	,000	,000	,000
2	,000	,000	,000	,000
3	,000	,000	,000	,000
4	,000	,000	,000	,000
5	,000	,000	,000	,000
6	,000	,000	,000	,000
7	,000	,000	,000	,000
8	1,000	,000	,000	,000
9	,000	1,000	,000	,000
10	,000	,000	1,000	,000
11	,000	,000	,000	1,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,772
		Nombre d'éléments	26[a]
	Partie 2	Valeur	,794
		Nombre d'éléments	26[b]
	Nombre total d'éléments		52
Corrélation entre les sous-échelles			,829
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,906
	Longueur inégale		,906
Coefficient de Guttman split-half			,905

a. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23, Q25, Q27, Q29, Q31, Q33, Q35, Q37, Q39, Q41, Q43, Q45, Q47, Q49, Q51.

b. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24, Q26, Q28, Q30, Q32, Q34, Q36, Q38, Q40, Q42, Q44, Q46, Q48, Q50, Q52.

Fiabilité
Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,841	20

Fiabilité
Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,797	18

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,679	14

Fiabilité

	N	%

Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,882	52

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,772
		Nombre d'éléments	26[a]
	Partie 2	Valeur	,794
		Nombre d'éléments	26[b]
	Nombre total d'éléments		52
Corrélation entre les sous-échelles			,829
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,906
	Longueur inégale		,906
Coefficient de Guttman split-half			,905

a. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23, Q25, Q27, Q29, Q31, Q33, Q35, Q37, Q39, Q41, Q43, Q45, Q47, Q49, Q51.

b. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24, Q26, Q28, Q30, Q32, Q34, Q36, Q38, Q40, Q42, Q44, Q46, Q48, Q50, Q52.

Fiabilité
Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,841	20

Fiabilité
Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,797	18

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,679	14

Fiabilité

		N	%
Observations	Valide	244	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	244	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,882	52

خصائص العينتين (التجريبية والضابطة) وفق القياس القبلي والبعدي للاستراتيجيات والتحصيل الدراسي

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
استراتيجيات_ت_قبلي	13	81,77	8,477
استراتيجيات__ت_بعدي	13	120,23	15,823
استراتيجيات_ض_بعدي	15	87,87	9,410
تحصيل_ت_قبلي	13	8,6238	,76021
تحصيل_ت_بعدي	13	9,4500	,84596
تحصيل_ض_بعدي	15	8,1533	1,06446

نتائج المتوسطات لاستراتيجيات تنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
التحصيل_الدراسي_ض_بعدي	15	9,1127	1,22001
الاستراتيجيات_ض_بعدي	15	114,20	21,634
التنظيم_التحويل_ض_بعدي	15	11,60	3,269
التسميع_التذكر_ض_بعدي	15	8,93	2,314
الاحتفاظ_بالسجلات_ض_بعدي	15	11,73	2,712
الخرائط_المعرفية_ض_بعدي	15	10,60	3,621
التخطيط_للهدف_ض_بعدي	15	13,27	4,317
المراقبة_الذاتية_ض_بعدي	15	12,00	2,976
مكافأة_الذات_ض_بعدي	15	7,27	1,870
التقويم_الذاتي_ض_بعدي	15	8,27	2,658
البحث_المعلومات_ض_بعدي	15	7,93	2,549
إدارة_البيئة_الوقت_ض_بعدي	15	14,60	4,388
مساعدة_الأخرين_ض_بعدي	15	8,00	2,752
التحصيل_الدراسي_ت_بعدي	13	9,4500	,84596
الاستراتيجيات_ت_بعدي	13	120,23	15,823
التنظيم_التحويل_ت_بعدي	13	12,46	2,537
التسميع_التذكر_ت_بعدي	13	9,38	2,142
الاحتفاظ_بالسجلات_ت_بعدي	13	12,00	2,799
الخرائط_المعرفية_ت_بعدي	13	11,08	3,662
التخطيط_للهدف_ت_بعدي	13	13,92	4,252
المراقبة_الذاتية_ت_بعدي	13	12,77	2,315
مكافأة_الذات_ت_بعدي	13	7,46	1,941
التقويم_الذاتي_ت_بعدي	13	8,77	2,455
البحث_المعلومات_ت_بعدي	13	8,31	2,529
البيئة_الوقت_ت_بعدي	13	15,85	3,132
مساعدة_الأخرين_ت_بعدي	13	8,23	2,891
N valide (listwise)	13		

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية التنظيم و التحويل

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
التنظيم_التحويل_ت_قبلي	13	7,23	1,235	5	10
التنظيم_التحويل_ت_بعدي	13	12,46	2,537	9	15

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
التنظيم_التحويل_ت_بعدي - التنظيم_التحويل_ت_قبلي	Rangs négatifs	0[a]	,00	,00
	Rangs positifs	13[b]	7,00	91,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_التحويل_التنظيم > بعدي_ت_التحويل_التنظيم

b. قبلي_ت_التحويل_التنظيم < بعدي_ت_التحويل_التنظيم

c. قبلي_ت_التحويل_التنظيم = بعدي_ت_التحويل_التنظيم

Test[b]

	التنظيم_التحويل_ت_بعدي - التنظيم_التحويل_ت_قبلي
Z	-3,192[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,001

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية التسميع والتذكر

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
التسميع_التذكر_ت_قبلي	13	6,62	1,758	4	9
التسميع_التذكر_ت_بعدي	13	9,38	2,142	6	12

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
التسميع_التذكر_ت_بعدي - التسميع_التذكر_ت_قبلي	Rangs négatifs	3[a]	3,17	9,50
	Rangs positifs	10[b]	8,15	81,50
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_التذكر_التسميع > بعدي_ت_التذكر_التسميع

b. قبلي_ت_التذكر_التسميع < بعدي_ت_التذكر_التسميع

c. قبلي_ت_التذكر_التسميع = بعدي_ت_التذكر_التسميع

Test[b]

	التسميع_التذكر_ت_بعدي - التسميع_التذكر_ت_قبلي
Z	-2,528[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,011

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
الاحتفاظ_بالسجلات_ت_قبلي	13	9,15	1,625	7	12
الاحتفاظ_بالسجلات_ت_بعدي	13	12,00	2,799	8	17

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
الاحتفاظ_بالسجلات_ت_بعدي - الاحتفاظ_بالسجلات_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	2,00	2,00
	Rangs positifs	8[b]	5,38	43,00
	Ex aequo	4[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_بالسجلات_الاحتفاظ > بعدي_ت_بالسجلات_الاحتفاظ

b. قبلي_ت_بالسجلات_الاحتفاظ < بعدي_ت_بالسجلات_الاحتفاظ

c. قبلي_ت_بالسجلات_الاحتفاظ = بعدي_ت_بالسجلات_الاحتفاظ

Test[b]

	الاحتفاظ_بالسجلات_ت_بعدي - الاحتفاظ_بالسجلات_ت_قبلي
Z	-2,439[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,015

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
الخرائط_المعرفية_ت_قبلي	13	7,46	1,761	5	10
الخرائط_المعرفية_ت_بعدي	13	11,08	3,662	5	15

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
الخرائط_المعرفية_ت_بعدي - الخرائط_المعرفية_ت_قبلي	Rangs négatifs	4[a]	3,13	12,50
	Rangs positifs	9[b]	8,72	78,50

	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_المعرفية_الخرائط > بعدي_ت_المعرفية_الخرائط
b. قبلي_ت_المعرفية_الخرائط < بعدي_ت_المعرفية_الخرائط
c. قبلي_ت_المعرفية_الخرائط = بعدي_ت_المعرفية_الخرائط

Test[b]

	الخرائط_المعرفية_ت_بعدي - الخرائط_المعرفية_ت_قبلي
Z	-2,315[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,021

a. Basée sur les rangs négatifs.
b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية التخطيط ووضع الهدف

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
التخطيط_للهدف_ت_بعدي - التخطيط_للهدف_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	1,50	1,50
	Rangs positifs	11[b]	6,95	76,50
	Ex aequo	1[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_للهدف_التخطيط > بعدي_ت_للهدف_التخطيط
b. قبلي_ت_للهدف_التخطيط < بعدي_ت_للهدف_التخطيط
c. قبلي_ت_للهدف_التخطيط = بعدي_ت_للهدف_التخطيط

Test[b]

	التخطيط_للهدف_ت_بعدي - التخطيط_للهدف_ت_قبلي
Z	-2,946[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,003

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
المراقبة_الذاتية_ت_قبلي	13	8,54	1,808	6	11
المراقبة_الذاتية_ت_بعدي	13	12,77	2,315	7	15

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية المراقبة الذاتية

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
المراقبة_الذاتية_ت_بعدي - المراقبة_الذاتية_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	2,00	2,00
	Rangs positifs	12[b]	7,42	89,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_الذاتية_المراقبة > بعدي_ت_الذاتية_المراقبة

b. قبلي_ت_الذاتية_المراقبة < بعدي_ت_الذاتية_المراقبة

c. قبلي_ت_الذاتية_المراقبة = بعدي_ت_الذاتية_المراقبة

Test[b]

	المراقبة_الذاتية_ت_بعدي - المراقبة_الذاتية_ت_قبلي
Z	-3,052[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,002

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
المراقبة_الذاتية_ت_بعدي - المراقبة_الذاتية_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	2,00	2,00
	Rangs positifs	12[b]	7,42	89,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية مكافأة الذات

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
مكافأة_الذات_ت_قبلي	13	5,15	1,345	3	7
مكافأة_الذات_ت_بعدي	13	7,46	1,941	3	9

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
مكافأة_الذات_ت_بعدي - مكافأة_الذات_ت_قبلي	Rangs négatifs	2[a]	4,00	8,00
	Rangs positifs	9[b]	6,44	58,00
	Ex aequo	2[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_الذات_مكافأة > بعدي_ت_الذات_مكافأة

b. قبلي_ت_الذات_مكافأة < بعدي_ت_الذات_مكافأة

c. قبلي_ت_الذات_مكافأة = بعدي_ت_الذات_مكافأة

Test[b]

	مكافأة_الذات_ت_بعدي - مكافأة_الذات_ت_قبلي
Z	-2,230[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,026

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
مكافأة_الذات_ت_بعدي - مكافأة_الذات_ت_قبلي	Rangs négatifs	2[a]	4,00	8,00
	Rangs positifs	9[b]	6,44	58,00
	Ex aequo	2[c]		
	Total	13		

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية التقويم الذاتي

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
التقويم_الذاتي_ت_قبلي	13	6,00	1,080	4	8
التقويم_الذاتي_ت_بعدي	13	8,77	2,455	5	12

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
التقويم_الذاتي_ت_بعدي - التقويم_الذاتي_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	2,00	2,00
	Rangs positifs	9[b]	5,89	53,00
	Ex aequo	3[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_الذاتي_التقويم > بعدي_ت_الذاتي_التقويم

b. قبلي_ت_الذاتي_التقويم < بعدي_ت_الذاتي_التقويم

c. قبلي_ت_الذاتي_التقويم = بعدي_ت_الذاتي_التقويم

Test[b]

	التقويم_الذاتي_ت_بعدي - التقويم_الذاتي_ت_قبلي
Z	-2,606[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,009

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
التقويم_الذاتي_ت_بعدي - التقويم_الذاتي_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	2,00	2,00
	Rangs positifs	9[b]	5,89	53,00
	Ex aequo	3[c]		
	Total	13		

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية البحث عن المعلومات

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
البحث_المعلومات_ت_قبلي	13	7,38	1,895	4	11
البحث_المعلومات_ت_بعدي	13	8,31	2,529	4	12

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
البحث_المعلومات_ت_بعدي - البحث_المعلومات_ت_قبلي	Rangs négatifs	4[a]	5,50	22,00
	Rangs positifs	7[b]	6,29	44,00
	Ex aequo	2[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_المعلومات_البحث > بعدي_ت_المعلومات_البحث

b. قبلي_ت_المعلومات_البحث < بعدي_ت_المعلومات_البحث

c. قبلي_ت_المعلومات_البحث = بعدي_ت_المعلومات_البحث

Test[b]

	البحث_المعلومات_ت_بعدي - البحث_المعلومات_ت_قبلي
Z	-,980[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,327

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
البحث_المعلومات_ت_بعدي - البحث_المعلومات_ت_قبلي	Rangs négatifs	4[a]	5,50	22,00
	Rangs positifs	7[b]	6,29	44,00
	Ex aequo	2[c]		
	Total	13		

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية إدارة البيئة والوقت

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
إدارة_البيئة_الوقت_ت_قبلي	13	9,23	1,166	7	11
البيئة_الوقت_ت_بعدي	13	15,85	3,132	8	18

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
البيئة_الوقت_ت_بعدي - إدارة_البيئة_الوقت_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	1,00	1,00
	Rangs positifs	12[b]	7,50	90,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_الوقت_البيئة_إدارة > بعدي_ت_الوقت_البيئة

b. قبلي_ت_الوقت_البيئة_إدارة < بعدي_ت_الوقت_البيئة

c. قبلي_ت_الوقت_البيئة_إدارة = بعدي_ت_الوقت_البيئة

Test[b]

	البيئة_الوقت_ت_بعدي - إدارة_البيئة_الوقت_ت_قبلي
Z	-3,124[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,002

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
البيئة_الوقت_ت_بعدي - إدارة_البيئة_الوقت_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	1,00	1,00
	Rangs positifs	12[b]	7,50	90,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجية مساعدة الأخرين

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
مساعدة_الأخرين_ت_قبلي	13	6,54	1,664	4	9
مساعدة_الأخرين_ت_بعدي	13	8,23	2,891	4	12

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
مساعدة_الأخرين_ت_بعدي - مساعدة_الأخرين_ت_قبلي	Rangs négatifs	5[a]	4,80	24,00
	Rangs positifs	8[b]	8,38	67,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_الأخرين_مساعدة > بعدي_ت_الأخرين_مساعدة

b. قبلي_ت_الأخرين_مساعدة < بعدي_ت_الأخرين_مساعدة

c. قبلي_ت_الأخرين_مساعدة = بعدي_ت_الأخرين_مساعدة

Test[b]

	مساعدة_الأخرين_ت_بعدي - مساعدة_الأخرين_ت_قبلي
Z	-1,513[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,130

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
مساعدة_الأخرين_ت_بعدي - مساعدة_الأخرين_ت_قبلي	Rangs négatifs	5[a]	4,80	24,00
	Rangs positifs	8[b]	8,38	67,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في لجميع استراتيجيات

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
الاستراتيجيات_ت_قبلي	13	81,77	8,477	67	92
الاستراتيجيات_ت_بعدي	13	120,23	15,823	87	140

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
الاستراتيجيات_ت_بعدي - الاستراتيجيات_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	,15	2,00
	Rangs positifs	12[b]	6,84	89,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_الاستراتيجيات > بعدي_ت_الاستراتيجيات

b. قبلي_ت_الاستراتيجيات < بعدي_ت_الاستراتيجيات

c. قبلي_ت_الاستراتيجيات = بعدي_ت_الاستراتيجيات

Test[b]

	الاستراتيجيات_ت_بعدي - الاستراتيجيات_ت_قبلي
Z	-3,180[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,001

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
الاستراتيجيات_ت_بعدي - الاستراتيجيات_ت_قبلي	Rangs négatifs	1[a]	,15	2,00
	Rangs positifs	12[b]	6,84	89,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي

atistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
التحصيل_الدراسي_ت_قبلي	13	8,6238	,76021	7,06	9,90
التحصيل_الدراسي_ت_بعدي	13	9,4500	,84596	8,13	10,93

Test de Wilcoxon

ngs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
التحصيل_الدراسي_ت_بعدي - التحصيل_الدراسي_ت_قبلي	Rangs négatifs	2[a]	,23	3,00
	Rangs positifs	11[b]	6,77	88,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قبلي_ت_الدراسي_التحصيل > بعدي_ت_الدراسي_التحصيل

b. قبلي_ت_الدراسي_التحصيل < بعدي_ت_الدراسي_التحصيل

c. قبلي_ت_الدراسي_التحصيل = بعدي_ت_الدراسي_التحصيل

Test[b]

	التحصيل_الدراسي_ت_بعدي - التحصيل_الدراسي_ت_قبلي
Z	-3,180[a]
Signification asymptotique (bilatérale)	,001

ngs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
التحصيل_الدراسي_ت_بعدي - التحصيل_الدراسي_ت_قبلي	Rangs négatifs	2[a]	,23	3,00
	Rangs positifs	11[b]	6,77	88,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Test de Wilcoxon

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية التنظيم والتحويل

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
التنظيم_التحويل	بعدي تجريبية	13	21,88	284,50
	بعدي ضابطة	15	8,10	121,50
	Total	28		

Test[b]

	التنظيم_التحويل
U de Mann-Whitney	1,500
W de Wilcoxon	121,500
Z	-4,522
Signification asymptotique (bilatérale)	,000
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,000[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية التسميع والتذكر

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
التسميع_التذكر	بعدي تجريبية	13	18,73	243,50
	بعدي ضابطة	15	10,83	162,50
	Total	28		

Test[b]

	التسميع_التذكر
U de Mann-Whitney	42,500
W de Wilcoxon	162,500
Z	-2,563
Signification asymptotique (bilatérale)	,010
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,010[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
الاحتفاظ_بالسجلات	بعدي تجريبية	13	15,96	207,50
	بعدي ضابطة	15	13,23	198,50
	Total	28		

Test[b]

	الاحتفاظ_بالسجلات
U de Mann-Whitney	78,500
W de Wilcoxon	198,500
Z	-,890
Signification asymptotique (bilatérale)	,373
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,387[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية الخرائط المعرفية

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
الخرائط_المعرفية	بعدي تجريبية	13	19,42	252,50
	بعدي ضابطة	15	10,23	153,50
	Total	28		

Test[b]

	الخرائط_المعرفية
U de Mann-Whitney	33,500
W de Wilcoxon	153,500
Z	-2,992
Signification asymptotique (bilatérale)	,003
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,002[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية التخطيط للهدف

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
التخطيط_للهدف	بعدي تجريبية	13	19,15	249,00
	بعدي ضابطة	15	10,47	157,00
	Total	28		

Test[b]

	التخطيط_للهدف
U de Mann-Whitney	37,000
W de Wilcoxon	157,000
Z	-2,809
Signification asymptotique (bilatérale)	,005
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,004[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية المراقبة الذاتية

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
المراقبة_الذاتية	بعدي تجريبية	13	20,00	260,00
	بعدي ضابطة	15	9,73	146,00
	Total	28		

Test[b]

	المراقبة_الذاتية
U de Mann-Whitney	26,000
W de Wilcoxon	146,000
Z	-3,314
Signification asymptotique (bilatérale)	,001
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,001[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية مكافأة الذات

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
مكافأة_الذات	بعدي تجريبية	13	19,23	250,00
	بعدي ضابطة	15	10,40	156,00
	Total	28		

Test[b]

	مكافأة_الذات
U de Mann-Whitney	36,000
W de Wilcoxon	156,000
Z	-2,940
Signification asymptotique (bilatérale)	,003
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,004[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية التقويم الذاتي

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
التقويم_الذاتي	بعدي تجريبية	13	17,92	233,00
	بعدي ضابطة	15	11,53	173,00
	Total	28		

Test[b]

	التقويم_الذاتي
U de Mann-Whitney	53,000
W de Wilcoxon	173,000
Z	-2,078
Signification asymptotique (bilatérale)	,038
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,041[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية البحث المعلومات

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
البحث_المعلومات	بعدي تجريبية	13	15,50	201,50
	بعدي ضابطة	15	13,63	204,50
	Total	28		

Test[b]

	البحث_المعلومات
U de Mann-Whitney	84,500
W de Wilcoxon	204,500
Z	-,607
Signification asymptotique (bilatérale)	,544
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,555[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية إدارة البيئة الوقت

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
إدارة_البيئة_الوقت	بعدي تجريبية	13	20,69	269,00
	بعدي ضابطة	15	9,13	137,00
	Total	28		

Test[b]

	إدارة_البيئة_الوقت
U de Mann-Whitney	17,000
W de Wilcoxon	137,000
Z	-3,744
Signification asymptotique (bilatérale)	,000
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,000[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجية مساعدة الأخرين

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
مساعدة_الأخرين	بعدي تجريبية	13	16,42	213,50
	بعدي ضابطة	15	12,83	192,50
	Total	28		

Test[b]

	مساعدة_الأخرين
U de Mann-Whitney	72,500
W de Wilcoxon	192,500
Z	-1,179
Signification asymptotique (bilatérale)	,238
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,254[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لجميع الاستراتيجيات

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
الاستراتيجيات	بعدي تجريبية	13	20,96	272,50
	بعدي ضابطة	15	8,90	133,50
	Total	28		

Test[b]

	الاستراتيجيات
U de Mann-Whitney	13,500
W de Wilcoxon	133,500
Z	-3,872
Signification asymptotique (bilatérale)	,000
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,000[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع

اختبار مان–ويتني للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي التحصيل الدراسي

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_القياس	N	Rang moyen	Somme des rangs
التحصيل_الدراسي	بعدي تجريبية	13	19,38	252,00
	بعدي ضابطة	15	10,27	154,00
	Total	28		

Test[b]

	التحصيل_الدراسي
U de Mann-Whitney	34,000
W de Wilcoxon	154,000
Z	-2,926
Signification asymptotique (bilatérale)	,003
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,003[a]

a. Non corrigé pour les ex aequo.

b. Critère de regroupement : القياس_نوع