الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:...../2019.

تقنين مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على تلاميذ الرابعة متوسط في البيئة الجزائرية

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي

إعداد الطالبة:

– جعيجع سميرة

تحت إشراف:

د–ميمون حدة

تاريخ المناقشة: 2019/09/22

بركات عبد الحق	جامعة المسيلة	رئيسا
ميمون حدة	جامعة المسيلة	مشرفا
بوجلال سهيلة	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الدراسية:2019/2018

فهرس الموضوعات	
	الصفحة
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول والاشكال	
ملخص الدراسة	
مقدمة	3-1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-اشكالية الدراسة	6
2- أهداف الدراسة	8
3- أهمية الدراسة	8
4- الدراسات السابقة	8
5- تحديد المفاهيم	18
الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم الموجه ذاتيا	
تمهيد	21
1- التعلم المنظم ذاتيا	21
1- 1- نشاة التعلم المنظم ذاتيا	21
1-2- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا	22
1- 3- اهمية التعلم المنظم ذاتيا	23
1-4- مكونات التعلم المنظم ذاتيا	24
2- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	25
2-1- مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	25
2-2- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا	26
2- 3- انواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	29
خلاصة	31
الفصل الثالث: مرحلة التعليم المتوسط	

تمهيد	33
1- طبيعة المرحلة المتوسطة	33
2- اهمية المرحلة المتوسطة	34
3- مفهوم التعليم المتوسط	34
4- اهداف المرحلة المتوسطة	35
5- خصائص نمو تلاميذ المرحلة المتوسطة	35
6- مشكلات التعليم المتوسط	38
خلاصة	39
الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	42
1- الدراسة الاستطلاعية	42
1- 1- اجراءات الدراسة الاستطلاعية	42
1- 2- اهداف الدراسة الاستطلاعية	42
1- 3- نتائج الدراسة الاستطلاعية	43
2- الدراسة الاساسية	43
2- 1- منهج الدراسة الاساسية	43
2- 2- مجتمع الدراسة الاساسية	43
2- 3- ادوات الدراسة الاساسية	45
2- 4- حدود الدراسة الاساسية	47
2- 5- الاساليب الاحصائية للدراسة	48
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج	
عرض وتحليل نتائج الدراسة تبعا للتساؤلات	50
1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول	50
2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني	64
استنتاج الدراسة	67
اقتراحات الدراسة:	68

خاتمة	71
قائمة المراجع	73
الملاحق	

فهرس الجداول

الجدول	مضمـــــــــــــــــــونه	الصفحة
1	جدول يبين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لزيمرمان وبونز	29
2	جدول يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة	44
3	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة	44
4	جدول يوضح ارتباط ابعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية له	50
5	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور استراتيجية فعالية الذات الدراسية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.	51
6	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور استراتيجية المراجعة المنظمة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	52
7	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه	53
8	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور استراتيجية طلب عون الاخرين بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	54
9	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور مراقبة الأداء بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	55
10	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور طريقة التذكر بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه	55
11	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور الدافعية التلقائية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	56
12	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور التحضير المسبق للموضوعات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	56
13	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور تسجيل وتنظيم المعلومات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	57
14	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور التخطيط المسبق بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه	58

15	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور البحث عن المعلومات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه	58
16	جدول يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الضبط الذاتي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	59
17	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور الوعي المعرفي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	59
18	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور التصحيح الذاتي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	60
19	جدول يوضح ارتباط كل عبارة من عبارات محور تكملة الواجبات المدرسية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	60
20	مصفوفة ارتباطات العبارات مع الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	61
21	جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	62
22	جدول يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم عن طريق التجزئة النصفية	63
23	جدول يوضح قيم مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	64
24	جدول يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة	65
25	جدول الدرجات الخام وما يقابلها من معايير ميئينية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	66

فهرس الاشكال

الشكل	مضمـــــــــــــــــونه	الصفحة
1	شكل يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	66

فهرس الملاحق

الملحق	مضمـــــــــــــــــونه
1	**الخصائص السيكومترية للمقياس**
2	**المعايير**

ملخص الدراسة:

اهتمت الدراسة الحالية بتقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم على طلبة السنة الرابعة المتوسط في البيئة الجزائرية وبالتحديد في ولاية المسيلة.

ولهذا الغرض اتبعت الباحثة منهج طريقة الرائز على عينة اختيرت بطريقة عشوائية قوامها 183 تلميذ وتلميذة في مجتمع البحث الذي تكون من 579 تلميذ وتلميذة موزعين على أربع متوسطات في ولاية المسيلة.

ومن اجل الإجابة على تساؤلات الدراسة، قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة.وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي حيث كانت قيم معاملات الارتباط لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وتراوحت جميعها بين(0.452 و0.839). وكانت معاملات الارتباط لفقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وتراوحت بين (0.31 و0.81). كما ان معاملات الارتباط لفقرات ابعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01و0.05) ماعدا الفقرة رقم (55) التي هي من الفقرات السالبة فقد جاءت غير دالة، وهذا يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس، وهو دليل على ان كل عبارات المقياس تقيس فعلا ما وضعت لقياسه.

وتم حساب الثبات بطريقتين: الفا كرونباخ حيث جاءت جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس مرتفعة تراوحت بين (0.678 و0.742)، وللمقياس ككل 0.709 وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس. والطريقة الثانية هي التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس 0.90 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين النصفين، وهذا يدل على ثبات المقياس.

وللإجابة على التساؤل الثاني: تم اشتقاق معايير محلية للاختبار وذلك بالاعتماد على المعيار الميئيني باعتباره من أكثر الطرق استخداما في تفسير درجات الاختبار والمقاييس النفسية، وبهذا تكون الباحثة قد تأكدت من صلاحية المقياس للتطبيق في البيئة المحلية.

ملخص الدراسة

Summary

This study focus on the standardization ofLofiAbd –Elbaset Ibrahim's self-regulated learning strategies scale applied on fourth year AM Algerian pupils precisely in M'sila district.

Therefore, the researcher followed the test method on183 pupils sample randomly selected from the study population of 579 pupils spread over four medium schools in M'sila.

To answer research questions, the researcher proceed to measure the psychometrical properties (reliability and validity) of the scale after applying it on the research sample. The validity measured by internal consistency method, where correlation coefficients values for each dimension in the total degree of the scaleare all statistically significant at the level of significance 0.01, and ranged between (0.452 and 0.839). Moreover, the correlation coefficients of each dimension paragraphswith the full grade of that dimension was significant at the level of significance 0.01, and ranged between (0.31 and 0.81).The correlation coefficients of the dimensions paragraphs of the scale in the total degree of the scale were statistically significant at the level of significance (0.01 and 0.05) except paragraph (55), which is negative paragraphs were not significant.This confirms the degree of homogeneity and the strength of the internal consistency of the scale, and is proof that all the terms of the scale actually measure what they are designed to measure.

Reliability was measured in two ways: Alpha Cronbach, where all the coefficients of Alpha Cronbach of the scale dimensions were high ranging between (0.678 and 0.742), and to the scale as a whole were around 0.709. This is a sign of the reliability of the scale. The second is the split half method, where the correlation coefficient between the two halves of the scale was 0.90, which indicates a high correlation between the two halves, which indicates the reliability of the scale.

To answer the second question: local norm for the test were derived by relying on the percentile norms as one of the most used methods in the interpretation of test grades and psychological standards, and thus the researcher has confirmed the validity of the scale for application in the local environment.

مقدمة

مقدمة:

تزايد الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية في الآونة الأخيرة، بهدف تحسين نتاجات التعلم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ولقد ظهر مصطلح التعلم المنظم ذاتيا منذ سنة 1980وهو يركز على الكيفية التي من خلالها ينشط ويدعم ويعدل المتعلمون من ممارساتهم لعملية التعلم في سياقات نوعية معينة.

"ونظرا لأهمية التعلم الذاتي فقد أصبحت عملية اعتماد الفرد على نفسه في تحصيل العلم والمعرفة ضرورة ملحة ومطلبا أساسيا في عملية التعليم والتعلم بمفهومها المعاصر حتى يتمكن من اكتساب المعلومات والمهارات الضرورية لتحسين ظروف حياته وألا يقتصر على المؤسسات التعليمية فحسب، بل يستمر في تحصيل المعرفة خارجها غير مقيد بوقت معين أو مكان معين (عامر 2005،53)."

لهذا الغرض عمد الباحثون والمختصون في القياس إلى بناء مقاييس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واعتمدوا على خلفية نظريات التنظيم الذاتي، ومن بينهم صاحب المقياس الحالي الذي نحن بصدد تقنينه. ومن خلال اطلاعنا على تراث هذا الموضوع وجدنا أن البيئات الغربية والبيئة العربية تتوفر على كم لا باس به من المقاييس التي بنيت في بيئاتهم وتتمحور موضوعاتها حول التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته وعلاقته ببعض المتغيرات التي لها علاقة به، كعلاقته بالدافعية للتعلم وعلاقته بتقدير الذات وأيضا علاقته بالتحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز وقد أوردنا في بحثنا هذا بعضا من هذه الدراسات التي قامت ببناء وتكييف مقاييس أجنبية لتتلاءم مع البيئة العربية، غير أننا وفي نطاق بحثنا لاحظنا افتقار البيئة الجزائرية إلى مقاييس في جميع المجالات رغم الحاجة الملحة لتوفر مقاييس صالحة للتطبيق في البيئة الجزائرية وخاصة تلك التي تتناول موضوع التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته سواء في البناء أو التكييف أو التقنين.

ومن خلال البحث والاطلاع استطاعت الباحثة الحصول على النسخة الأصلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصاحبه لطفي عبد الباسط إبراهيم وهو مقياس معد في البيئة المصرية وهي الاقرب في خصائصها وواقعها الى البيئة الجزائرية على خلاف البيئات الغربية.

ومن هذا الافتراض انطلقت الباحثة في محاولة تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا محل الدراسة، عن طريق التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وتوافقها مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة من البيئة الجزائرية:

ولقد تضمنت هذه الدراسة أربعة فصول تنوعت ما بين النظري والميداني:

1- الإطار النظري: ويتضمن ثلاث فصول كما يلي:

1-1- الفصل التمهيدي: حددت فيه إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وأهداف وأهمية الدراسة، ثم عرض لأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع والتعليق عليها، ثم تحديد المفاهيم الواردة في الدراسة

1-2- الفصل الأول: تمحور حول موضوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واحتوى العناصر التالية:

- التعلم المنظم ذاتيا ويضم العناصر: نشأته، مفهومه، أهميته، مكوناته.
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ويضم العناصر التالية: مفهوم التعلم المنظم ذاتيا، النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا، انواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

1-3- الفصل الثاني: تمحور حول موضوع مرحلة التعليم المتوسط، واحتوى العناصر التالية:

- طبيعة المرحلة المتوسطة.
- اهمية تدريس المرحلة المتوسطة.
- اهداف المرحلة المتوسطة.
- خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة.

1-4- الفصل الثالث: تحت عنوان الإطار المنهجي والميداني للدراسة تم التطرق فيه إلى: الأسس المنهجية، والإجراءات الميدانية للدراسة واحتوت العناصر التالية:

- الدراسة الاستطلاعية: أهدافها، إجراءاتها، نتائجها
- الدراسة الأساسية: المنهج المتبع، مجتمع وعينة الدراسة، الأداة المستعملة، الحدود الزمانية والمكانية والبشرية، الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

1-5- لفصل الرابع: وقد تم تخصيصه لعرض وتحليل النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط ابراهيم على عينة الدراسة، ومنها تم التوصل إلى استنتاج الدراسة كتعليق عام عن النتائج.

وفي ختام الدراسة تم الخروج ببعض الاقتراحات التي من شأنها أن تزيد الموضوع وضوحا وتمهد الطريق لدراسات وبحوث أخرى في هذا المجال، وخاصة لدى طلبة علم النفس عموما وطلبة تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي خصوصا لنصل إلى خاتمة الدراسة.

الإطار النظري

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1-الاشكالية

2-اهداف الدراسة

3-اهمية الدراسة

4-الدراسات السابقة

5-تحديد المصطلحات

خلاصة

1- إشكالية الدراسة:

يضل الاهتمام بالتعلم ومخرجاته من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها خاصة في ظل التطورات السريعة في مختلف مجالات المعرفة، وتزايد استخدام التكنولوجيا خصوصا في المجال التربوي في الآونة الأخيرة، والتي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة، وهذا ما فرض عليهم ضرورة البحث عن أساليب واستراتيجيات جديدة للتعلم.

وفي خضم هذا البحث ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتيا والذي دارت حوله العديد من الدراسات التي خلصت إلى استخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يحمل المتعلم مسؤولية تعلمه.

ولقد أكد (عصام الدسوقي الجبة، 2012، ص120):"أن التعلم المنظم ذاتيا من أهم وانجح الأساليب التعليمية حيث أنه ينمي قدرة المتعلم على الاعتماد على ذاته، ويساعده على إثارة التفكير والبحث والاستكشاف وحب الاستطلاع، وكذلك يلعب التعلم المنظم ذاتيا دورا مهما في توجيه الأنشطة المعرفية ويساعد في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي". وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي تناولت علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي، ففي دراسة (لعبد الناصر الجراح، 2010، ص345) توصل إلى أن الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا يتفوقون على الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا. كما توصل (فراس غزال شعلان التميمي،2016،1767) إلى أهمية التعلم المنظم ذاتيا في تشجيع الطلاب على الابتكار والإبداع كما يجعلهم قادرين على استثمار الوقت والجهد ، و يمنحهم الحرية في تنمية قدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم ومواهبهم الشخصية.

وضع الباحثون العديد من الاستراتيجيات التي اعتقدوا أنها تمكن المتعلمين من تحقيق أهدافهم مع التأكيد على استخدامها بفاعلية، وهذا ما أشار إليه (**Pinturicchio et deGroot**، 1990،ص335) من "إن معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يجب أن ترتبط باستخدامها في سياقات نوعية التعلم، وأن التلاميذ يجب إن يكونوا قادرين على فهم متى وكيف يستخدمونها " وهذا ما اعتمد عليه (لطفي عبد الباسط إبراهيم، 1996،ص227) في تفسير النتيجة التي توصل إليها وهي عدم وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي حيث ارجع ذلك إلى عدم وعي عينة الدراسة بأغلب استراتيجيات التنظيم الذاتي قيد البحث. إذ أن هذه الاستراتيجيات أكثر ارتباطا بالأداء الفعلي للمتعلمين.

إن الحديث عن التحصيل الدراسي يقودنا الى المراحل التعليمية التي يمر عليها المتعلمون في مسيرة دراستهم، فهناك المرحلة الأساسية بطوريها الابتدائي والمتوسط والمرحلة الثانوية ثم المرحلة الجامعية ولكل من هذه المراحل أهميته وخصوصياته. ولعل من أهمها مرحلة التعليم المتوسط التي ترتبط ببداية فترة المراهقة والتي تتميز باضطرابات في النمو بمختلف أنواعه الانفعالي والعقلي. وهذا ما يؤثر على قدرتهم على تنظيم معارفهم وخبراتهم، وخاصة في مستوى السنة الرابعة متوسط التي يحرص فيها المتعلمين على الانتهاء من دراستهم وضمان التحصيل والنجاح للانتقال لمرحلة أعلى، فهم من أكثر المتعلمين حاجة لتعلم استراتيجيات تمكنهم من تحسين مستوياتهم الدراسية. ولهذا "أكدت الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا على ضرورة بناء برامج للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وضرورة اعداد المربين وتدريبهم على كيفية تنمية تلك الاستراتيجيات لدى المتعلمين"(عبد الناصر الجراح، 2010، ص 337).

إن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في تحقيق أهداف التربية دفعت بالباحثين الى بناء وتقنين مقاييس لاستراتيجيات قائمة على هذا النوع من التعلم كما قاموا بدراسات لكشف العلاقة بينها وبين بعض المتغيرات المرتبطة به كالدافعية للتعلم وتقدير الذات وتحمل الفشل الأكاديمي والمهارات الدراسية وغيرها، كما قام الباحثون بتقنين هذه المقاييس لبيئات مختلفة لتعميم الفائدة منها وفي حدود بحثنا لم نجد دراسات قامت بتقنين مقياس لاستراتيجيات التعلم ذاتيا في البيئة الجزائرية.

ولإحساسنا بأهمية وجود مثل هذه المقاييس في البيئة الجزائرية اخترنا مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصاحبه لطفي عبد الباسط إبراهيم لنقوم بتقنينه والتأكد من صلاحيته في البيئة المحلية وعلى عينة تتوافق مع العينة التي بنى عليها الباحث المقياس وهي عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ولهذا الغرض جاءت تساؤلات الدراسة كما يلي:

تساؤلات الدراسة:

1. هل يتمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم بالخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار الجيد عند تطبيقه في البيئة الجزائرية؟
2. ما معايير الأداء المستخرجة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط عند تطبيقها على عينة من البيئة الجزائرية؟

2- أهداف الدراسة:

- التحقق من اتساق الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم مع خصائص الاختبار الجيد عند تطبيقه على البيئة الجزائرية.
- استخراج معايير جديدة للمقياس الحالي تناسب البيئة الجزائرية.

3- أهمية الدراسة:

حظي التعلم المنظم ذاتيا في السنوات الاخيرة باهتمام العديد من الباحثين والمختصين التربويين وقد اجرى العديد منهم دراسات للبحث في علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ببعض المتغيرات المرتبطة به وخاصة التحصيل الدراسي حيث خلصت الدراسات الى ان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تلعب دورا هاما في تحقيق مستويات عالية من التحصيل الاكاديمي، وقد قام لطفي عبد الباسط ابراهيم ببناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بغرض توفير اداة عربية لمساعدة المعلمين والمتعلمين حتى مرتفعي القدرة منهم على تحسين أدائهم من خلال استخدام استراتيجيات منظمة تمكنهم من التحكم في المهام المعرفية بطريقة صحيحة.

ولعدم وجود مقاييس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في حدود علم الباحثة في البيئة الجزائرية حاولت الباحثة الحالية تقنين هذا المقياس للبيئة الجزائرية، واختارت السنة الرابعة من التعليم المتوسط نظرا لأنها مرحلة حساسة ومهمة في المسار الدراسي للمتعلمين.

4- الدراسات السابقة:

دراسات تناولت تقنين مقاييس لمتغيرات ذات علاقة بالمتغير الحالي:(لم نجد دراسة تناولت تقنين هذا المقياس على البيئة الجزائرية:

الدراسة الأولى: وليد شوقي شفيق سحلول 2015بعنوان: "مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة جامعة الزقازيق ودرجة استعدادهم له":

هدف البحث إلى دراسة مهارات التعلم الموجه ذاتيا، ودرجة الاستعداد له، والفروق فيهما حسب النوع، والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي لدى 292من طلبة جامعة الزقازيق، طبق عليهم مقياس التعلم الموجه ذاتيا

williamsan 2007 (تقنين الباحث). ومقياس درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا لـ fisher & king 2010(تقنين الباحث) .

قام الباحث بترجمة مقياس التعلم الموجه ذاتيا وتطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية بهدف التاكد من صدقه وثباته وذلك كما يلي:

الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد (الوعي، استخدام استراتيجيات التعلم، تنفيذ انشطة التعلم، التقييم، المهارات البينشخصية) والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط على التوالي (0.72 ،0.75 ،0.62 ،0.77 ،0.77) وهي كلها دالة عند مستوى 0.01، وهذا يدل على ان مقياس التعلم الموجه ذاتيا يتمتع باتساق داخلي عال.

وقام بحساب **الثبات الكلي** بمعامل الفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات 0.79.

وأيضا حساب **معامل الفا كرونباخ للأبعاد** فكانت على التوالي (0.54 ،0.55 ،0.55 ،0.55 ،0.60) وهذا بعد حذف بعض المفردات التي جاءت معاملات ثباتها أكبر من معاملات ثبات البعد.

وتأكد من صدق المقياس عن طريق **التحليل العاملي الاستكشافي**.

ومنه تأكد للباحث صلاحية المقياس لقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيا لطلبة المرحلة الجامعية.

كما قام الباحث بترجمة مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا وتطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية بهدف التأكد من صدقه وثباته وذلك كما يلي:

الاتساق الداخلي بين درجات الأبعاد (ادارة الذات، الرغبة في التعلم، الضبط الذاتي) والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط على التوالي:(0.97 ،0.98 ،0.98، 0.99) وهي كلها دالة عند مستوى 0.01.

أما **الثبات الكلي** للمقياس فقد قام بحسابه بمعامل الفا كرونباخ وقد بلغ معامله 0.84 للمقياس ككل وكانت **معاملات ثبات أبعاد المقياس** على التوالي (0.83 ،0.76 ،0.78)،

وتأكد من صدق المقياس بطريقة **التحليل العاملي الاستكشافي**. ومنه تأكد صدق وثبات مقياس الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا، وصلاحيته لقياس درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا لطلبة المرحلة الجامعية.

بعد تقنين المقياسين وتطبيقهما على عينة البحث، وباستخدام المتوسطات والانحرافات والمعايير واختبار t لدى عينتين مستقلتين، وتحليل الانحدار، تم التوصل الى النتائج التالية:

- توفر مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة جامعة الزقازيق بدرجة متوسطة وجاءت مهارة استخدام استراتيجيات التعلم في المرتبة الأولى وفسر ذلك بان الطلبة اكتسبوا الخبرة في تحديد الاستراتيجيات المناسبة وكيفية استخدامها طيلة سنوات الدراسة.
- توفر درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا بدرجة منخفضة وفسر ذلك بان الطلبة تعودوا على طرق التدريس التقليدية وبالتالي فهم غير مستعدين لممارسة طرق جديدة بسبب خوفهم من التغيير.
- وجود فروق في اكتساب مهارات التعلم الموجه ذاتيا ودرجة الاستعداد له تارة لصالح الطلبة وتارة لصالح الطالبات، وفسر ذلك بان مهارات التعلم الموجه ذاتيا ودرجة الاستعداد له يقع على متصل، بمعنى وجودها لدى معظم الطلبة ولكن بدرجات متفاوتة حسب كل مهارة من المهارات وتوافقها مع الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العلميين والطلبة الأدبيين، لصالح العلميين، في مهارات التعلم الموجه ذاتيا وعدم وجود فروق في درجة الاستعداد له. وارجع ذلك إلى طبيعة الدراسة ومتطلباتها التي تختلف في التخصصين. أما درجة الاستعداد فأرجعها إلى أسلوب التدريس التقليدي كما ذكرنا سابقا.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة السنة أولى وطلبة السنة الرابعة في مهارات التعلم الموجه ذاتيا (تنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم) لصالح طلبة السنة الرابعة، وفي المهارات البينشخصية لصالح طلبة السنة الأولى، وفسر ذلك بان طلبة السنة الرابعة قد اكتسبوا تلك المهارات طيلة سنوات الدراسة وتدربوا عليها وبالتالي زادت خبرتهم لكثرة اندماجهم في أنشطة التعلم، بينما تفوق طلبة السنة أولى في المهارات البينشخصية يرجع ذلك لوجودهم في موقف تعليمي جديد عليهم فهم يحاولون التعرف على بعضهم والتعاون فيما بينهم، أما طلبة السنة الرابعة فهم يحرصون على الانتهاء من دراستهم وضمان التحصيل فليس لديهم الوقت للعلاقات فيما بينهم.

- يمكن التنبؤ بدرجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتيا في مهارات التعلم الموجه ذاتيا، وفسر ذلك بأنه كلما زادت درجة امتلاك الطلبة لمهارات التعلم الموجه ذاتيا زادت ثقتهم بأنفسهم وخبرتهم في تطبيق تلك المهارات، مما يزيد من درجة استعدادهم لممارسة هذا النوع من التعلم.

الدراسة الثانية: دراسة صلاح احمد مراد، ص. أ. (1994): بعنوان تقنين مقياس أنماط التعلم والتفكير (تورانس) الصورة أ– للشباب والكبار:

وضع تورانس مقياس أنماط التعلم والتفكير على أساس نتائج البحوث المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين من المخ (النصف الأيمن، والنصف الايسر). فقسم الأفراد إلى ثلاث مجموعات، ذوو النمط الأيمن وذوو النمط الأيسر وذوو النمط المتكامل. وقد استنتج تورانس ومراد 1979: أن التعلم الذي يعتمد فيه الطلاب على المعلم كلية، يفضل النمط الأيسر في التعلم، بينما التوجيه الذاتي للتعلم يفضل ذوي النمط الأيمن كما وجدا علاقة دالة موجبة بين التعلم الذاتي والنمط الايمن0.43 وسالبة في النمط الأيسر -0.34 .

هدفت الدراسة إلى محاولة تقنين مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس (صورة الشباب والكبار)

وقد استخدم الباحث لذلك الغرض عدة متغيرات (التحصيل، الذكاء، التحصيل في اللغة العربية والرياضيات، كما استخدم عينات مختلفة تمثلت في أربع مجموعات (مجموعة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، مجموعة من طلاب وطالبات الجامعة، مجموعة من طالبات الانتساب الموجه، مجموعة من اعضاء هيئة التدريس)، من اجل دراسة صدق وثبات المقياس وقد بلغت العينة 238.

وقام الباحث بحساب الثبات بالتطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين:

اعادة التطبيق بعد اسبوعين: وجد ان معاملات الثبات مقبولة وهي تتراوح بين 0.66 الى 0.85 للنمط الايسر، ومن 0.70 الى 0.87 للنمط الايمن، ومن 0.75 الى0.83 للنمط المتكامل.

وبطريقة الفا كرونباخ على مجموعات البحث حيث وجد ان معاملات الثبات ايضا مقبولة وتتراوح من 0.63 الى0.66 للنمط الايسر، ومن 0.65 الى 0.68 للنمط الايمن، ومن 0.75 الى 0.87 للنمط المتكامل. ومنه توصل الى ان المقياس موضوع الدراسة يتمتع بثبات جيد.

كما قام بحساب **صدق الاتساق الداخلي** بمعاملات الارتباط بين أنماط التعلم والتفكير والمتغيرات الأخرى.

وقام بحساب الصدق عن طريق حساب معاملات الارتباط بين انماط التعلم والتفكير والتحصيل والذكاء، وتوصل الى أهمية النمط المتكامل للنجاح في التحصيل في التحصيل، فقد جاءت معاملات الارتباط في النمط المتكامل كلها دالة تراوحت بين 0.40 بمستوى دلالة 0.05 و0.46، و0.77 بمستوى الدلالة 0.01، اما النمطين الايمن والايسر فكانت الارتباطات جزئية.

كما قام بحساب **المتوسطات والانحرافات المعيارية** لأنماط التعلم والتفكير لكل مجموعة من مجموعات الدراسة، وذلك لاستخدامها في حساب معايير مبدئية للمقياس، وقد حسب الباحث المعايير المئينية لعينة طلاب وطالبات الثانوي العام(ن=96)، ثم حساب المعايير التائية (بمتوسط قدره 50 وانحراف معياري 10)، والدرجات المعيارية المعدلة والتي تسمى أحيانا بالدرجات الانحرافية، كما حسب نفس المعايير الثلاثة لعينة طلاب وطالبات الجامعة (ن=117).

دراسات تناولت متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

الدراسة الأولى: دراسة فراس غزال شعلان التميمي 2016 بعنوان: "فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي"

يهدف هذا البحث إلى تعريف فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي ولهذا الغرض اختار الباحث عينة من 55 طالب من طلبة الصف الرابع إعدادي واتبع المنهج التجريبي حيث قسم العينة إلى مجموعتين الأولى تدرس مادة التعبير وفق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والثانية تمثل المجموعة الضابطة وتدرس مادة التعبير وفق الطريقة الاعتيادية.

قام الباحث بتدريس المجموعتين بنفسه في أثناء التجربة التي استمرت فصلا دراسيا كاملا وانتهت بتطبيق اختبار نهائي.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية التالية:(معادلة اختبار t لعينتين مستقلتين، و k^2، ومعامل ارتباط بيرسون)، وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصل الى:

1- إن التعلم المنظم ذاتيا يشجع الطلاب على الابتكار والإبداع والتدريب والبحث العلمي بما يتناسب ومستوى خبرتهم ونضجهم.

2- يسهم التعلم المنظم ذاتيا في جعل الطالب قادرا على استثمار الوقت والجهد بشكل جيد كما يمنحهم الحرية في تنمية استعداداتهم ومهاراتهم ومواهبهم الشخصية.

3- الطلاب الذين يمارسون التعلم المنظم ذاتيا يتصفون بدافعية عالية وقدرة على إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تواجههم وبتفاعل واضح في الجوانب المعرفية المختلفة وتفاعل اجتماعي مع الآخرين.

الدراسة الثانية: دراسة إيمان محمد إبراهيم الريس، وآخرون2012 بعنوان:

"فاعلية وحدات دراسية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية أداءات تعليم التفكير لطلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية". حيث هدفت الدراسة إلى":

- تقديم قائمة بأداءات تعليم التفكير اللازم توافرها لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات.
- تنمية أداءات التفكير بجانبيها الاجرائي والمعرفي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات.

وقد حاولت مجموعة البحث الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما أداءات تعليم التفكير اللازمة لطلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات؟
- ما مستوى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات في أداءات تعليم التفكير؟
- ما صورة الوحدات الدراسية القائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لطلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات؟
- ما فاعلية الوحدات الدراسية القائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية أداءات تعليم التفكير بجانبيها المعرفي والإجرائي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات؟

ولهذا الغرض صمم استبيان لتحديد أداءات تعليم التفكير اللازم توافرها لدى الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات بكليات التربية، وصممت بطاقات ملاحظة أداءات تعليم التفكير في شكل وحدات دراسية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وكانت نتائج البحث كالتالي:

- متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي للبطاقة الأولى بلغ (6,2) أي بنسبة (41,3%) من الدرجة الكلية للبطاقة، وبلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي (12,6) بنسبة (78,75%) من درجة البطاقة الكلية.
- الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للبطاقة الأولى دال إحصائيًا حيث بلغت قيمة ت (15,14) وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.
- متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي للبطاقة الثانية بلغ (6,96) أي بنسبة (46,4%) من الدرجة الكلية للبطاقة، وبلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي (12,96) بنسبة (86.4%) من درجة البطاقة الكلية.
- الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للبطاقة الثانية دال إحصائيًا حيث بلغت قيمة ت (13,88) وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.
- متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي للبطاقة الثالثة بلغ (7,64) أي بنسبة (42,4%) من الدرجة الكلية للبطاقة، وبلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي (14,88) بنسبة (82,6%) من درجة البطاقة الكلية.
- الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للبطاقة الثالثة دال إحصائيًا حيث بلغت قيمة ت (24,94) وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.
- متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي للبطاقة الرابعة بلغ (8,12) أي بنسبة (45,1%) من الدرجة الكلية للبطاقة، وبلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي (15,08) بنسبة (83.77%) من درجة البطاقة الكلية.
- الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للبطاقة الرابعة دال إحصائيًا حيث بلغت قيمة ت (19,43) وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.
- بلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي لمجموع البطاقات (28,92) أي بنسبة (43,8%) من الدرجة الكلية للبطاقات، وبلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي (55,08) بنسبة (83,45%) من درجة البطاقات الكلية.
- بلغت أقل درجة في القياس القبلي لبطاقات الملاحظة (22 درجة) وهو الحد الأدنى لها، وبلغت أعلى درجة (32درجة)، وبالنسبة للتطبيق البعدي بلغت أقل درجة (47درجة)، وأعلى درجة هي (64درجة).

- الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للبطاقات ا دال إحصائيًا حيث بلغت قيمة ت (24,09) وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01.

الدراسة الثالثة: دراسة عبد الناصر الجراح 2010**بعنوان:** "العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك".

هدفت الدراسة إلى 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 التنبئية 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، حيث قام بالتحقق من **الصدق الظاهري للمقياس،** وذلك بعرضه على خمسة محكمين تخصص علم النفس التربوي، حيث اقترحوا بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات، لتتناسب مع البيئة الأردنية.

كما تم التحقق من **صدق البناء** للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من 60 طالب وطالبة وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه. وقد تراوحت هذه القيم بين (0.28و0.76). وتم أيضا حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت هذه القيم بين (0.36و0.82). وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وتم التحقق من **ثبات المقياس** باستخدام طريقة تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول. وذلك على عينة تكونت من 60 طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، وقد وجد أن معامل الاستقرار بتراوح بين (0.64و0.78) كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الفا-كرونباخ، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي

للمقياس يتراوح بين (0.61و0.75). التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

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 ذاتيا. كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

الدراسة الرابعة: دراسة محمد عبد السميع رزق2009بعنوان:

"استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة".

استهدفت الدراسة بحث الفروق بين الجنسين، وكذلك بين الفرق 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.

وأجريت الدراسة على 281طالب وطالبة بالفرق الدراسية الثلاث من كليتي التربية و والطب البشري، طبق عليهم الباحث مقياسي فاعلية الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لربيع عبه رشوان (2005)، والذي يتكون من 74 فقرة تقيس 17 إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا وهو مصمم لطلبة الجامعة.

وقد تحقق الباحث الحالي من الصدق التلازمي للمقياس عن طريق حساب علاقته بالتحصيل الدراسي لعدد 60 طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بالفرقة الثالثة والرابعة، وقد أسفر ذلك عن معاملات ارتباط بين درجات التحصيل الدراسي (الدرجة الكلية للعام السابق) وبين درجاتهم في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، تراوحت قيمها بين (0.715 و0.839) وهي قيم دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 مما يشير إلى الصدق التلازمي للمقياس.

كما تحقق من ثبات المقياس بأسلوب الفا كرونباخ بتطبيقه على 60 طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية في الفصل الدراسي الاول، وتوصل الى معاملات ثبات تتراوح بين (0.672و 0.831) لأبعاد المقياس وهي جميعها قيم لمعاملات ارتباط دالة عند المستوى 0.001 مما يشير الى ثبات المقياس.

وباختبار فروض الدراسة وتحليل بياناتها، انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأبعاد فاعلية الذات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الفرق الدراسية بشكل عام في متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأبعاد فاعلية الذات.
- يوجد تأثير دال إحصائيا بين المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس أبعاد فاعلية الذات.
- يوجد تأثير دال إحصائيا بين المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات (12استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا موضوع الدراسة.
- يوجد تأثير دال للتفاعل بين المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات بعدين من أبعاد فاعلية الذات: الصمود أمام خبرات الفشل، المثابرة للانجاز ولم يوجد تأثير للتفاعل على بقية الأبعاد.
- تراوح حجم الأثر بين (ضعيف، قوي) لكل من المستوى الدراسي ونوع الكلية والتفاعل بينهما في تباين درجات الطلاب على مقياسي: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأبعاد فاعلية الذات.

الدراسة الخامسة: دراسة لطفي عبد الباسط ابراهيم1996بعنوان: "مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي"

هدفت الدراسة إلى تحديد مكونات التعلم المنظم ذاتيا ودراسة علاقتها بأبعاد تحمل الفشل الأكاديمي وتقدير الذات والتحصيل المدرسي. كما هدفت إلى الكشف إن كان هناك أثر للقدرة العقلية أو الجنس على التعلم المنظم ذاتيا. وقد شملت عينة البحث 120 تلميذا وتلميذة من بين تلاميذ الصف الأول الثانوي، وقد قام الباحث باستخدام تحمل الفشل الأكاديمي من اعداده، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، الذي نحن بصد تقنينه للبيئة الجزائرية وهو من اعداده ايضا.

وكانت النتائج كالتالي:

- وجود علاقة دالة بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد تحمل الفشل الأكاديمي وتقدير الذات.
- لا توجد علاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتحصيل بمعناه التقليدي، كما لم تشر النتائج إلى اثر دال للقدرة العقلية.
- هناك فروق بين البنات والبنين في استخدام مكونات التعلم المنظم ذاتيا.

التعقيب على الدراسات السابقة: من العرض السابق للدراسات التي تناولت تقنين مقاييس لمتغيرات لها علاقة بالمتغير محل الدراسة الحالية إلى البيئة العربية. تم التعرف على كيفية تقنين الاختبارات والمقاييس حيث تم الاستفادة منها في كيفية حساب الخصائص السيكومترية واستخراج المعايير. كما تم الاستفادة منها في إثراء الجانب النظري للبحث.

أما الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى وفي حدود بحثنا وعلمنا لم نجد أي دراسة استخدمت مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم كما لم نجد أي دراسة قامت بتقنين هذا المقياس على البيئة الجزائرية. و في حدود بحثنا لاحظنا أن جل هذه الدراسات تناولت عينات من طلبة الجامعات وكانت الدراسات على عينات المرحلة المتوسطة نادرة جدا.

ومن هنا زاد إحساسنا بضرورة تقنين هذا المقياس على عينات من البيئة الجزائرية وقمنا باختيار عينة من المرحلة المتوسطة وهي نفس العينة التي قنن عليها الباحث المقياس الذي نحن بصدد تقنينه على عينة من البيئة الجزائرية.

5- تحديد المفاهيم:

المقياس: اصطلاحا: تعرف آن أنستازي Anne Anastasi 1976 المقياس بأنه: "أداة موضوعية مقننة لتحديد عينة من السلوك ".

التقنين: اصطلاحا: لم نجد هناك تعريفات محددة لمصطلح التقنين ولكن هناك مفاهيم ندرج واحدا منها على سبيل المثال لا الحصر: يقصد بالتقنين أن يكون بناء وتصحيح وتفسير نتائج الاختبار أو أداة القياس مستندا الى قواعد محددة بحيث تتوحد فيه وتتحدد بدقة مواد الاختبار، وطريقة تطبيقه، وتعليمات إجابته، وطريقة تصحيحه،

أو تسجيل درجاته، وبذلك يصبح الموقف الاختباري موحدا بقدر الإمكان لجميع الأفراد في مختلف الظروف (علام 2000، ص 29).

إجرائيا: هو إجراءات تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة، وتصحيحه وتحليل نتائجه بطرق إحصائية دقيقة والتوصل إلى أداة تتميز بخصائص الاختبار الجيد عند تطبيقها على البيئة الجزائرية.

التعلم المنظم ذاتيا: اصطلاحا: عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

عرفها زميرمان (**Zimmerman,1989**):

"افعال وعمليات موجهة يقوم بها المتعلم لاكتساب المعلومات والمهارات التي تتضمن الهدف وتتمثل بتنظيم الفرد لمعارفه وسلوكه وبيئته التي يتم فيها التعلم من أجل تحقيق الهدف "(Zimmerman,**1989**:**21**).

اما بينتريش (**Pintrich , 2000**) فيعرفه على أنه:

"عملية هادفة ونشطة حيث يضع الطلبة أهدافهم التعليمية ثم يحاولون التنظيم والمراقبة والتحكم في خصائصه المعرفية والسلوكية وتوجيه أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية" (Pintrich , 2000:490)

ويعرفه بنتريك وشنك (**pintrich&schunk ,** 2004):

"العملية التي يحافظ بها المتعلم على مستوى من المدركات والسلوكيات الانفعالات الموجه نحو تحقيق الأهداف المعينة ويقوم بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقد انه تساعده لتحقيق الأهداف (pintrich&schunk 2004:37)

إجرائيا: الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ من خلال إجاباتهم عن فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للطفي عبد الباسط إبراهيم.

الفصل الثاني: التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته

تمهيد

1- التعلم المنظم ذاتيا.

1-1- نشأة التعلم النظم ذاتيا.

1-2- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا.

1-3- أهمية التعلم المنظم ذاتيا.

1-4- مكونات التعلم المنظم ذاتيا.

2- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

1-5- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

1-6- النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا

1-7- انواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

خلاصة

تمهيد:

تعتبر عملية التعلم من أولى التجارب التي خاضها الإنسان منذ بدء الخليقة، وأصبحت وسيلته فيما بعد للحصول على المعرفة، وتشكيل الاتجاهات، واكتساب المهارات، وامتلاك القدرة على التغيير في نفسه وفي مجتمعه فكانت أول ماتفرد وتميز به آدم عليه السلام .قال تعالى : "(وعلَّم آدمَ الأسماءَ كلّها ثمّ عَرَضهم على الملائِكَةِ فقال أنبئوني بِأسماءِ هؤلاءِ إن كنتُم صادِقين) " (سورة البقرة، 30).

ومع تقدم العلوم في مختلف المجالات ووجود هذا الكم الهائل من المعلومات التي لايمكن للإنسان مهما بلغت قدراته الإلمام بها، اتجه التربويون إلى جعل الثقل الأكبر من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المتعلم، بل أصبح الاهتمام بالدافعية، وعمليات التعلّم نفسها، وخصائص المتعلمين التي تمكنهم من أن يكونوا منظمين ذاتيا في عملية تعلمهم ونشطين وفاعلين، من أهم الأولويات في عملية التعلم، وتعتبر عملية التعلم المنظم ذاتيا من المجالات المعرفية للأداء العقلي. وسنسلط الضوء في هذا الفصل على هذا النظام التعلمي من خلال النشأة والمفهوم، أهمية ومكونات التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته والنظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا.

1- التعلم المنظم ذاتيا.

1-1- **نشأة التعلم النظم ذاتيا:** يعد التعلم المنظم ذاتيا واحدا من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المنظرون والعلماء والمتخصصون في علم النفس التربوي في الوقت الراهن، فالمتعلم المنظم ذاتيا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من أجل التعلم.

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي، إلى علم النفس المعرفي، والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال، فقد أصبح مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من المصطلحات المشهورة منذ سنة 1981، والذي يؤكد على حرية المتعلم في تحمل مسؤولية تعلمه، ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يقوم فيها المتعلم بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه (رشوان ربيع عبد، 2006، ص 68)، ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث النسبية في الميدان التربوي، فقد توالت الدراسات التي تناولته أو دارت حوله، بحيث اتفق أغلبها على

استخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم على تعلمه و الاستراتيجيات التي يستخدمها لتحسين نواتجه.

غير أن بروز هذا المفهوم بشكل موسع كان سنة 1989 على يد كل من "زيمرمان وسشونوك" في كتابهما التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، كما أن للأبحاث التي قام بها "باندورا" (Banadura) دورا بارزا كذلك في التعلم المنظم ذاتيا من خلال نظريته عن التعلم المعرفي الاجتماعي التي نتج عنها العديد من الافتراضات، والتي اعتمدت لتفسير ونمذجة التعلم المنظم ذاتيا.

إن المتتبع لجذور التعلم المنظم ذاتيا يدرك أن التوجهات والنظريات والنماذج التي ظهرت في مجال علم النفس، خاصة نظريات التعلم، كانت روافده مهمة غذته وأسهمت في بروزه، وتحديد الأبعاد المختلفة له، وقد مهد لظهور هذا المفهوم عدد من الإرهاصات يمكن إيجازها فيما يلي:(**فهد بن عايد الردادي**، 2019، **ص** 16).

- تأكيد نظرية التعلم الإجرائي على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة وذات الأثر الطويل المدى.
- تأكيد اتجاه تكوين وتناول المعلومات على مفهومي: المراقبة والتقويم الذاتي .
- اسهامات نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة التي قدمها "بانادورا "في التعرف على عدد من العمليات المحددة للتنظيم الذاتي كالفاعلية الذاتية والحكم الذاتي وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف.
- تأكيد النظرية البنائية على دور المهارات الذاتية في تطوير استراتيجيات التعلم والأداء.
- تأكيد نظرية الجشطلت على مبادئ الإغلاق والتنظيم والاستمرارية والتي توضح أن المتعلم لا يتعلم المعلومات بصورة منفصلة ولكن بصورة متكاملة.
- الأبحاث النفسية في مجال التحكم الذاتي بين الكبار وتطورها بين الأطفال.

2-1- **مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:** عرف"زيمرمان" (Zimmerman) التعلم المنظم ذاتيا بأنه "عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم".

– أما"بنتريك(Pintrich, 1999) "فعرف التعلم المنظم ذاتيا على أنه الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية".

– وعرفه"بوركيتس" (Boekaerts, 1999) على أنه قدرة الفرد على تطوير المعرفة، والمهارات، والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين لسياق آخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل والحياة.

إن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً يشير إلى" الجهد المبذول من قبل المتعلم لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمُه "وذلك عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقعات النجاح والاندماج المعرفي العميق، فمفاهيم مثل الوعي الذاتي والتوجيه الذاتي والتقييم الذاتي ذات صلة وثيقة بالتعلم المنظم ذاتياً وبالسلوك الإنجازي وهو بذلك يُعبر عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد ومهاراته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث يصل الفرد في فترة ما من نموه إلى امتلاك فلسفة ذاتية عن التعلم والتي تمثل الأطر المعرفية عن المفاهيم التي تحدد ماهية التعلم وما هي الطرق والوسائل التي تساعد عليه ولماذا يتعلم الفرد. (مصطفى قسيم الهيلات، وآخرون، 2015، ص361).

ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءا على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة، ويعدلها بناء على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة.

1-3-**أهمية التعلم المنظم ذاتيا:** يشير تراث البحث العلمي في موضوع التعلم المنظم ذاتيا إلى أن المتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدا من المسؤولية عن جعل التعلم ذا معنى و مراقبة أداءه الذاتي، من الوعي به وينظر إلى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات، و يرغب في التعبير، و يستمتع بالتعلم، وهذا المتعلم لديه دافعية ومثابرة ومستقبل ومنظم ذاتياً، وواثق من نفسه، ومتوجه نحو هدف، ويستخدم استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه.

ويستخدم مصطلح المتعلم ذاتيا ليشير إلى أولئك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء مهمة هي:

- أن يشخص موقفاً تعليمياً تشخيصاً صحيحاً ودقيقاً .
- أن يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة .
- أن يراقب فعالية هذه الاستراتيجية .

- أن يمتلك الدافعية اللازمة لينـدمج في موقف التعلم حتى يتم. (جلجل نصـرة محمد عبد الحميد، 2007، ص 98).

وبالتالي من شأن كل هذه الخصائص أن تؤكد أكثر على أهمية دور التعلم المنظم ذاتياً في الإسهام في حل كثير من المشكلات التعليمية و الحياتية، و لهذا فقد تزايدت أهمية التنظيم الذاتي للتعلم مع تزايد استخدامات التكنولوجيا في التعليم، حيث تعتمد فعالية هذا الاستخدام على قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، الذي يتحمل خلالها مسؤولية رئيسة عن جميع عمليات التعلم التي يستخدم فيها التكنولوجيا، و يستفيد من مصادر المعلومات و المقررات التي تدرس عن طريق الإنترنت و التعليم عن بعد.

وبهذا لا يكون المتعلم مجرد مستقبل فقط للمعلومات، بل طرفا فاعلا، يبني بنفسه المعلومة، ويطور استراتيجياته في البحث عليها والتعامل معها وتوظيفها في الوقت المناسب مما يسهم في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي، وفي هذه الحالة يصب تعلما منظما ذاتيا.

1-4- مكونات التعلم المنظم ذاتيا:

تشير (مشري، **2014**، ص**185**) إلى أن مكونات التعلم المنظم ذاتيا تعتبر كمحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتعلمه، وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا. ولقد قدم Zimmerman ثلاث مكونات للتعلم المنظم ذاتيا، يمارسها الطلاب الفاعلون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا بالعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، وهذه المكونات هي:

- **المعرفة** :للمعرفة دور كبير في عملية التعلم المنظم ذاتيا، حيث أن الاستجابات التي تصدر من الفرد تكون ناتجة بدرجة كبيرة عن ما لديه من معرفة داخلية سابقة فيما يتعلمه الفرد، وبهذا يؤثر على مدى مقدرته على التعلم، حيث يشير (الحسينان، 2010، ص47) إلى أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانات التعلم الجديدة، بمعنى: أنَّ أي معرفة جديدة محددة – حقائق، مفاهيم، مهارات – لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التي تتصل بها عند المتعلم.

- **مـاوراء المعرفـة** :ظهـرت علـى يـد "فلافـل" (Flavel,1997)، ويعرفهـا بأنهـا: معرفـة الفـرد المتعلقـة بعملياتـه المعرفيـة ونواتجهـا، ومواضـع قوتـه وضـعفه المعـرفي ووعيـه بجميـع العوامـل المتعلقـة بهـذه العمليـات، فهـي تشـير إلى الاهتمـام الشخصـي للفـرد، وتبنيـه لعملياتـه واسـتراتيجياته المعرفيـة لـذا فـإن مهـارات مـا وراء المعرفـة تعتـبر مهمـة لأنهـا تـزود المـتعلم بأسـباب إخفاقـه في فهـم بعـض الموضـوعات، كمـا تسـاهم في الاسـتذكار الفعـال وزيادة القـدرة علـى التحصـيل، إضـافة لكونهـا تسـاعده في القـدرة علـى الاحتفـاظ والاسـتدعاء، وتفيـد أيضـا في اختيـار الخطـط والاسـتراتيجيات المناسـبة للوصـول إلى الهـدف وتحديـد وتخطـي الصـعوبات الـتي تعـوق التقـدم.(الحسـينان، 2010، ص 47).
- **الدافعيـة** :تـبرز أهميتهـا الكبـيرة في كونهـا أحـد عناصـر الـتعلم المـنظم ذاتيـا، فـالتعلم هنـا يوجـه بهـدف ودافعيـة الفـرد لتحقيـق هـذا الهـدف فهـي الـتي تحـدد سـلوكه، حيـث تسـهم في تركيـز الانتبـاه واختيـار المهـام والأنشـطة والاسـتراتيجيات. وتعتـبر درجـة أهميـة الهـدف ودرجـة توقـع الفـرد لمـدى قدرتـه علـى تحقيـق هـذا الهـدف البعـدين الأساسـيين للدافعيـة، حيـث تعتـبر قيمـة المهمـة محـددا جـوهريا في اختيـارات المـتعلم المقبلـة للمهـام، وتحـدد كـذلك مسـتوى الانـدماج في هـذه المهـام، وتتضـمن درجـة توقـع الفـرد لمـدى قدرتـه علـى تحقيـق الهـدف ومعتقـدات الطـلاب عـن الكفـاءة في تحقيـق الأهـداف **(فهد بن عايد الردادي، 2019، ص32)**.

2- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

2-1- مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

إن الحاجـة الماسـة لمواكبـة التطـورات السـريعة في التكنولوجيـا ومختلـف مجـالات المعرفـة دفعـت بالمختصـين والبـاحثين في مجـال التربيـة الى البحـث في اسـاليب واسـتراتيجيات جديـدة للـتعلم وقـد ركـزوا اهتمـامهم علـى كيفيـة تحسـين العمليـة التعليميـة لجعـل المـتعلم أكثـر ايجابيـة وأكثـر تحمـلا لمسـؤولية تعلمـه، وتوصلوا إلى بناء برامج قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتدريب ليس فقط المتعلمين بل ولتدريب المعلمين ايضا على كيفية تعليم هذه الاستراتيجيات للمتعلمين.

ان الهدف الاساس من استعمال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هو جعل الطالب قادرا على أن يصل الى درجة التمكن من استعمال عملية التنظيم الذاتي للتعلم معرفيا وسلوكيا، كما تجعله قادرا على تنظيم بيئة تعلمه وتحقيقه للأهداف الدراسية التي ينشدها (فراس غزال، 2016).

2-2- **نظريات التعلم المنظم ذاتيا:**

لقد ظهرت العديد من النظريات والبحوث في مجال التعلم المنظم ا ذاتي في منتصف الثمانينات مقدمة التفسيرات والتطبيقات والنماذج للخروج بالمتعلم القادر على مواجهة المشكلات، لتبحث عن كيفية تحكم المتعلمين على عمليات تعلمهم بطريقة ذاتية وبفاعلية، ووردت نظريات التعلم المنظم ذاتيا في مجموعة من الافتراضات وهي:

- أن المتعلم يمكنه أن يحسن بشكل ذاتي من قدراته على التعلم خلال استخدام الاستراتيجيات الدافعية، وما وراء المعرفية المختارة .
- يمكن للمتعلم أن يختار، ويبني، ويخلق بيئات تعلم فعالة (**وحيد السيد وعاطف سليمان عطية**، 2006، **ص** 31).

ومن بعض هذه النظريات:

- **النظريـــة الإجرائيـــة:** تؤكـد نظريـة الـتعلم الإجرائـي علـى مفهـوم التعزيـز الـذاتي ودور المـتعلم علـى التمييـز بـين المعـززات المؤقتـة والدائمـة (**محمـد عبـد السـميع**،2009، ص 36) . ويعتـبر الإجرائيـون أن سـلوكيات التنظـيم الـذاتي تكـون محكومـة بالبيئـة مثـل معظـم السـلوكيات الأخـرى، وعنـدما يتحـدثون عن التنظيم الذاتي، فإنهم يشيرون إلى:

– محاولـة تقـديم تفسـير علمـي للظـواهر الـتي تشـير إليهـا خبراتنـا العامـة بالالتـزام، والضـبط الـذاتي، والاندفاع.

– أن التطبيـق المـنظم للسـلوك يغـير الاسـتراتيجيات الـتي تـؤدي إلى تعـديلات مرغوبـة في سـلوك الفـرد الذاتي

ويؤكد الإجرائيون على أهمية الممارسة الذاتية لكي يصبح الفرد متعلما ذاتيا، وذلك من خلال تدريبه على استخدام طرق تقييمية سلوكية معيارية معينة، ومن بين كل نظريات التعلم المنظم ذاتيا فإن الإجرائيون ركزوا على العلاقة بين الأداء الذاتي والبيئة المباشرة، ويتم تحديد العمليات من خلال ظهورها في السلوك الواضح.

- **النظرية الظاهراتية:** لقد تم صياغة مصطلح علم الظواهر في منتصف القرن الثامن عشر على يد الفلاسفة الأوروبيين، كرد فعل للنظريات الحتمية والنظريات الموجهة نحو المذهب الطبيعي بالنسبة للسلوك الإنساني، والمدخل الظاهراتي يركز على فهم افتراضات، إدراكات، ومعتقدات وقيم الأفراد وانسجامهم بسبب الإمكانيات اللانهائية للتأثر والتفاعل. ويؤكد الظاهراتيون على أهمية إدراكات الذات بالنسبة للأداء السيكولوجي للإنسان، ويفترض في هذه الإدراكات أنها نظمت في هوية مميزة أو مفهوم الذات والذي يؤثر في كل مظاهر الأداء السلوكي بما فيه التعلم الأكاديمي والتحصيل، ومن المفترض أن الخبرة الإنسانية ترشح خلال منظومة الذات الفعالة والتي يمكنها أن تحرف بشكل سلبي أو بشكل إيجابي أو المعلومات الداخلة وفق لمفهوم ذات الفرد. ويفترض الظاهراتيون أن مصدر الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا هو أن نعزز أو نحقق مفهوم الذات لدى الفرد، فالذات تعتبر منظمة للدافعية والسلوك، والدور الأساسي للذات في عملية التعلم هو توليد الدافعية لكي نسلك ونثابر في أنشطة التعلم كدالة لتقييم الهدف الشخصي، وارتباط أنشطة التعلم بأهداف الفرد ومعتقداته حول كفاياته وقدراته الذاتية .كما يفترضون أن الوعي الذاتي هو حالة كلية الوجود بالنسبة لأداء الإنسان السلوكي، والأفراد يتعلمون كي يكونوا واعيين ذاتيا، فالظاهرتيون يرون أن الدفاع الذاتي هو عامل أساسي والذي يمكن أن يمنع أو يشتت إدراكات الذات والهوية الذاتية. ولقد أكدوا أيضاً على أهمية إدراكات الذات كعمليات مفتاحية أساسية في الأداء. وعملية التقييم الذاتي من أهم العمليات لتنمية منظومة الذات ،كما أكدوا على الطبيعة الموضوعية للبيئة الاجتماعية والفيزيقية بشكل أول عما يؤكدون على الإدراك الذاتي للمتعلمين لها، ويركزون في توصياتهم لتنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلم على كيف أن المعلمين يمكنهم تبديد الشكوك الذاتية لديه بمساعدته على رؤية الارتباطات القوية في أنشطة التعلم، وعلى مقاومة التقييمات الذاتية السالبة للكفاية والضبط، وعلى وضع أهداف تعلم واعية، كما

أنهم ينصحون بتدخلات وسيطة لتقوية عمليات منظومة الذات، ويركزون على تنمية إدراكات الذات كمفتاح لتنمية الأداء الظاهر (وحيد السيد ، 2009، ص 99).

- **النظرية المعرفية الاجتماعية:** تؤكد نظرية المعرفة الاجتماعية على مفاهيم مثل تأثير النماذج الاجتماعية والأهداف على عملية التعلم ، وتحلل هذه النظرية "لباندورا" السلوك في ضوء الحتمية التبادلية والتي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية، والشخصية الداخلية، والمؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية، فإن التعلم المنظم ذاتيا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية.(الردادي، 2019، ص44).

وتتضمن عملية التعلم المنظم ذاتيا ثلاث عمليات وهي: الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، ورد الفعل الذاتي، وهي ليست من المفترض أن تكون منعزلة، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض؛ فالملاحظة الذاتية من المفترض أنها تشجع المتعلم على تقييم ذاته، وهذه الأحكام عن الذات بدورها من المفترض أن تؤدى إلى ردود أفعال شخصية، وسلوكية متعددة.

- **نظرية الإرادة** :يعتبر أصحاب هذه النظرية أن الإرادة من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا حيث تشير إلى الميل للمحافظة على التركيز، والجهد نحو تحقيق الهدف بالرغم من المشتتات المحتملة .وفى حياتنا اليومية نستخدم عدة مصطلحات تتضمن الإرادة مثل :العزيمة، والنظام، والتوجه الذاتي، وسعة الحيلة وكلها تتضمن القدرة على مواصلة المهام الصعبة، وتتميز الإرادة عن الدافعية، في كون أن الأفراد المدفوعين قد ينشغل بالهم بأفكار واهتمامات غير مرتبطة بالمهمة، ولكن العمليات الإرادية من المفترض أن توجه السلوك في ظل ظروف الأداء المطلوبة، كما أنها تلعب دورا أساسيا في ربط التفكير بالحدث (السلوك). وقد وضع (فالي وآخرون في، 2003) نموذجا يشمل ثلاثة أبعاد تعتبر سببا أساسيا للتعلم المنظم ذاتيا هي:
  - البعد الانفعالي.
  - البعد المعرفي.
  - ابعد الإرادي.

ويرى (زيمرمان ،**2001**) أن المداخل الإرادية تتميز بتركيزها على استراتيجيات المؤثرة على نوايا المتعلمين ذاتها.(وحيد السيد، 2009، ص103).

2-3- أنواع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

التعلم المنظم ذاتيا يتضمن الوعي بالمعرفة كما أسلفنا سابقا والسلوك والدافعية وضبط المصادر، مما يتطلب استخدام عدد من الاستراتيجيات تساعد المتعلم في تحقيق أهدافه من التعلم بطريقة مستقلة.

وقام كل من " زيمرمان وبونز" (Zimmerman et Pons) بإجراء دراسة توصلا خلالها إلى عدد من الاستراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيا نقدمها في الجدول التالي (فهد بن عايد الردادي، 2019، ص34- 35):

والجدول رقم (1) يبين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ (Zimmerman et Pons):

الاستراتيجية	توصيف الاستراتيجية
التقييم الذاتي	تشير إلى الجهد الذاتي الي يبذله المتعلم لتقييم مدى جودة الأعمال التي يؤديها، ومن الأمثلة على ذلك مراجعة المتعلم للواجبات التي قام بها للتأكد من صحتها
التنظيم والتحول	يشير إلى الجهد الذاتي الذي يبذله المتعلم لإعادة تنسيق المادة المتعلمة وتنظيمها وتحويلها لأنماط أخرى بشكل صريح أو ضمني لتحسين عملية التعلم، ومن الأمثلة على ذلك وضع مخططات مبدئية قبل الشروع في مهام التعلم.
وضع الهدف والتخطيط	يشير إلى الجهد الذاتي الذي يبذله المتعلم لوضع الأهداف التعليمية، والتخطيط من أجل استكمال الإجراءات المرتبطة بها، ومن الأمثلة على ذلك التدرب على بعض الاختبارات والاستعداد لها.
البحث عن المعلومات	يشير إلى الجهد الذاتي الذي يبذله المتعلم للبحث عن المعلومات المرتبطة بالموضوع المراد تعلمه، ومن الأمثلة على ذلك زيارة المكتبة أو تصفح مواقع الإنترنت ذات الصلة بالموضوع المراد تعله
الاحتفاظ بالمدونات	يشير إلى الجهد الذي يبذله المتعلم من أجل تسجيل الأحداث أو النتائج

والمذكرات	التي تتم داخل الفصل والاحتفاظ بها، ومن الأمثلة على ذلك تدوين ملاحظات على المناقشات الفصلية والاحتفاظ بقائمة للكلمات التي حدث فيها الخطأ
البناء البيئي	يشير إلى الجهد الذي يبذله المتعلم من أجل تنظيم الأوضاع الطبيعية التي تسهل عملية التعلم، ومن الأمثلة على ذلك الابتعاد عن مشاهدة التلفاز حتى يتم التركيز في أداء الأنشطة المرتبطة بالمتعلم
التصور الذاتي لعواقب الأداء	يشير إلى قيام المتعلم بتخيل المكافأة أو العقاب الناتج عن الفشل، ومن الأمثلة على ذلك مكافأة المتعلم لنفسه بالذهاب للحديقة عند انتهاء حل الواجبات
التسميع والاستظهار	يشير إلى الجهد الذي يبذله المتعلم صراحة أو ضمنا للتذكر واستظهار المادة المتعلمة، ومن الأمثلة على ذلك كتابة المعادلات الرياضية عند التحضير لاختبار الرياضيات في ورقة عدة مرات والاحتفاظ بها حتى يسهل عليه استظهارها واسترجاعها
البحث عن المساعدة الاجتماعية	يشير إلى جهود المتعلم المبذولة في سبيل طلب المساعدة من الأقران والرفاق أو المعلمين أو الراشدين، ومثال ذلك طلب مساعدة من صديق عند مواجهة مشكلة حول واجب في الرياضيات
استعراض أو مراجعة السجلات	يشير إلى الجهود المبذولة من المتعلم من أجل إعادة قراءة الملاحظات الخاصة به، والاطلاع على نماذج من الاختبارات السابقة أو استعراض الكتب المنهجية، ويلاحظ وجود ثلاث استراتيجيات هنا وكلها قراءة أو مراجعة ولكن تختلف في تنفيذها من طالب لآخر فقد ينفذها بعض المتعلمين جميعها بينما يستخدم العض الآخر بعض منها
أخرى	تشير إلى أي سلوك تعلم نشأ من قبل الآخرين مثل المعلمين أو الوالدين أو عبارات لتقوية الإرادة أو سلوك الغش، أو أية تعبيرات لفظية أخرى غير واضحة.

خلاصة:

من خلال العرض السابق للتراث النظري لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أصبح واضحا لدينا أهمية التعلم المنظم ذاتيا وأهمية تعلم وتعليم استراتيجياته. ولقد حظيت استراتيجيات التعلم الذاتي التي توصل إليها (Pons et Zimmerman) باهتمام عدد من الدراسات، فقامت بعض الدراسات بتبنيها، وأعادت بعض الدراسات تصنيفها، وقامت دراسات أخرى بتحليلها إلى استراتيجيات فرعية.

الفصل الثاني: مرحلة التعليم المتوسط

تمهيد

1- طبيعة المرحلة المتوسطة

2- مفهوم التعليم المتوسط

3- اهمية تدريس المرحلة المتوسطة

4- اهداف المرحلة المتوسطة

5- خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة

6- مشكلات التعليم المتوسط.

خلاصة

تمهيد:

تعد المؤسسات التعليمية من المؤسسات الاجتماعية التي لجأت إليها المجتمعات الحديثة لتلبية حاجات الأفراد التربوية والتعليمية التي عجزت الأسرة عن تلبيتها، فأصبحت المدرسة مؤسسة متخصصة لنقل المعارف للتلاميذ لتحقيق نموهم في مختلف المجالات " جسميا وعقليا وانفعاليا، بما يحقق إعداد الفرد وتنشئته تنشئة صحيحة.

لقد قسم التعليم إلى مراحل متدرجة نتيجة لتصور علمي سابق هو أن الإنسان يمر بأدوار معينة عبر مراحل حياته وكل مرحلة لها مميزاتها و معالمها ومن هنا قسم التعليم إلى مراحل يأتي بعضها في مكملا لبعض. وتنقسم مراحل التعليم في الجزائر إلى أربع مراحل ذلك ابتداء من العام الدراسي 1977 -1978 وهي كما يلي:

- مرحلة التعليم التحضيري: ويستغرق التعليم التحضيري في الجزائر مدة سنتين، ويقبل فيه الأطفال الدين تتراوح أعمارهم ما بين 4 إلى 6 سنوات وذلك وفقا لشروط يحددها وزير التربية.

- مرحلة التعليم الأساسي: نشأت مرحلة التعليم الأساسي في عام 1976 بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، وهي مرحلة مكونة من إدماج مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط.

- مرحلة التعليم الثانوي: وهي المرحلة التي تلي التعليم المتوسط، وتهتم بإعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

- مرحلة التعليم الجامعي: والتعليم الجامعي الصحيح لا يكون في الواقع إلا نظريا وعمليا في وقت واحد.

فهو نظري لأن غايته نشر المعرفة والكشف عن الحقائق

وهو عملي لأن له وظيفة اجتماعية واضحة لا يمكن تحقيقها إلا بالملائمة بينه وبين حاجات الإنتاج (سعد الدين طبال، سامية ياحي).

وما يهمنا في دراستنا هذه هي مرحلة التعليم المتوسطة:

1-طبيعة المرحلة المتوسطة:

يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي بغاياته الخاصة وبكفاءات محددة جيدا، مما يضمن لكل تلميذ قاعدة من الكفاءات الضرورية، في مجال التربية والثقافة والتأهيل، وهو

الأمر الذي يسمح له بمواصلة الدراسة والتكوين في مرحلة ما بعد الإلزامي أو بالاندماج في الحياة العملية. حيث تدوم الدراسة في طور التعليم المتوسط **4** سنوات.

حيث تختم السنة الرابعة بشهادة التعليم المتوسط، ويدرس في هذا الطور أساتذة متخصصون في مختلف المواد التعليمية.

2- مفهوم التعليم المتوسط:

تقع المرحلة المتوسطة ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته وعرفته الأستاذة إيمان بن حركات :" على أن التعليم المتوسط يمثل المرحلة الأخيرة من التعليم القاعدي الأساسي ويهدف إلى ضمان قاعدة من المهارات والكفاءات التربوية والثقافية تمكن كل طالب من مواصلة الدراسة أو التكوين ما بعد التعلم الإجباري أو الإدماج ف الحياة العملية عكي التعليم الابتدائي حيث تدرس مختلف المواد من طرف أساتذة متخصصين تدوم هذه المرحلة أربع سنوات تتوج بشهادة التعليم المتوسط، يوجه التلاميذ الناجحون إلى التعليم الثانوي أما الآخرون فيقترح عليهم إما التعليم المتواصل أو التكوين المهني وأخيرا الحياة العملية إذا بلغوا سن 16 سنة "(إيمان بن حركات، 2011، ص 25).

3-أهمية تدريس المرحلة المتوسطة.

لكل مرحلة من مراحل التعليم وظيفتها التي تقوم بها، كما أن لكل مرحلة أهمية خاصة تتميز بها عن غيرها من المراحل التعليمية، والمرحلة المتوسطة بوضعها الحالي في السلم التعليمي تمثل مرحلة انتقال ذات أهمية في حياة المتعلم، فهي الحلقة الوسطى بين مرحلتي الابتدائي والثانوي، وهي تعد من المراحل المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، ولعل أبرز العوامل التي تكتسب من خلالها المرحلة المتوسطة أهميتها ما يلي: (الردادي، 2019، ص 62).

- أنها مرحلة يتم فيها اعداد جيل وسط في كفاءته وتأهيله وقدراته، يمكنه القيام بمسؤولياته وشق طريقه في الحياة العلمية.

– أنها المرحلة التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية من تنمية مهارات ومعارف للمتعلم، والعمل على تطويرها وتنميتها وفق إمكانات وقدرات المتعلم في هذه المرحلة وإعداده للمرحلة الثانوية، وبالتالي يكون أكثر قدرة على مواجهة مشكلات الحياة.

– أنها المرحلة التي تحدد مستقبل حياة المتعلم لأنها مرحلة تصادف فترة المراهقة ونمو المتعلم المتسارع فيها في مختلف الجوانب.

– هي المرحلة التي تعطي أهمية للكشف عن ميول واتجاهات المتعلم واستعداداته وقدراته ليتم استخدام ذلك فيما بعد في التوجيه الصحيح بما يتناسب وهذه الإمكانات.

4–أهداف المرحلة المتوسطة.

يعتبر النظام التربوي أحد أهم أسس الأنظمة الأخرى الموجودة في المجتمع ومحورها، إذ أنه يتكفل ببناء أهم رأسمال في المجتمع وهو الإنسان، ولأن هذا النظام في مفهومه العلمي يتكون من العناصر والمكونات والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيو ثقافية والسياسية والاقتصادية، وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد لتحقيق أهداف هذا النظام في مختلف المراحل التعليمية، ومن بين أهداف المرحلة المتوسطة حسب هذا النظام نجد:(بن عبد الله محمد 2005، ص 10).

– تمكين القيم المجتمعية في المتعلمين وضبط السلوك والتصرفات.

– تزويد المتعلم بالخبرات والمهارات العلمية اللازمة والمناسبة لعمره.

– تشويق المتعلم لنيل العلم والمعرفة وتعويده على تقنيات البحث العلمي وفق ميوله واهتماماته وقدراته العقلية والجسمية.

– تقوية وعي المتعلم بذاته وقدراته واستخدام ذلك في تكيفه النفسي والاجتماعي.

5–خصائص نمو تلاميذ المرحلة المتوسطة :

يلتحق المتعلم بالتعليم المتوسط في سن 12 سنة وهي بداية مرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات في النمو في مختلف جوانبه الانفعالية والعقلية والجسمية.

5-1-خصائص النمو الجسمي:

ويُقصد به التغيرات التي تطرأ على الشكل الظاهري للجسم، كالطول، والوزن، والعرض، ونمو العضلات والعظام وغيرها.

ويمكن وصف مظاهر النمو الجسمي بالتالي:

- النمو السريع، وزيادة نمو العضلات والقوة البدنية بصفة عامة، وتكون الفروق في القوة العضلية في منتهى الوضوح بين الإناث والذكور.

- يزداد الطول زيادة سريعة ويتسع الكتفان، ومحيط الأرداف، ويزداد طول الجذع وطول الساقين؛ مما يؤدي إلى زيادة في الطول.

- الاهتمام بالمظهر الشخصي الخارجي، ويظهر لدى الأنثى أكثر من الذكر.

- يعاني تلاميذ هذه المرحلة من مشكلات، كالعادات الغذائية غير السلمية، وانخفاض قوة التحمل الجسمي والعقلي.

- تتحول دقة الملامح المميزة للطفولة إلى فظاظة جسمية؛ بسبب اختلاف نسب أعضاء الجسم عما كانت عليه.

5-2- النمو العقلي :

"يُقصد به التغييرات التي تطرأ على الأداء العقلي في الكم والكيف"، وهو يسير من البسيط إلى المعقد.

ومظاهر النمو العقلي تتركز في الآتي:

- إدراك المفاهيم والعلاقات المجردة، والمبادئ الأخلاقية والقيم.

- تزداد القدرة على الانتباه والإصغاء والإدراك، بعد أن كانت محدودة في مرحلة الطفولة.

- تزداد القدرة على التخيل، والانسياق وراء أحلام اليقظة.

- تتضح الفروق الفردية في هذه المرحلة، ويظهر الاختلاف في درجة القدرة العقلية العامة.

- نمو الميول والاهتمامات، ويظهر اهتمام المراهق بمستقبله الدراسي والمهني.
- يميل المراهق إلى التفكير النقدي، فلا يتقبل الحقائق بدون أدلة عليها

5-3-النمو الانفعالي :

هو ما يطرأ من تغييرات على انفعالات المراهقين واستجاباتهم للمثيرات من حولهم.

و مظاهر النمو الانفعالي تتركز فيما يلي:

- الفروق في معدلات النمو، قد تجعل المراهق شديد الحساسية.
- التقلبات الانفعالية في تصرفات المراهقين، وذلك لكونهم يتصرفون كالكبار حينا، وكالصغار حينا آخر.
- السعي لتكوين هوية ذاتية مستقلة، وتحقيق الاستقلال الانفعالي، ظناً منه أنه في غنى عن الخدمات التي يقدمها الكبار.
- كثرة الغضب عند المراهقين، ولا يسهل في هذه المرحلة توقع تصرفاته.
- قلة الصبر والعناد، والإصرار على الرأي من صفات مراهقي هذه المرحلة.
- الخيال الواسع الخصب، والاستغراق في أحلام اليقظة.

5-4- **النمو الاجتماعي :**

ويُقصد به علاقة الفرد بالبيئة المحيطة به، ومدى عمقها واتساعها.

ومن أبرز مظاهر النمو الاجتماعي ما يلي:

- الميل نحو الاستقلالية، والاعتماد على النفس، والاستقلال الاجتماعي.
- حب القيادة والسيطرة والتمرد على مصادر السلطة، ورفض توجيهات الكبار.
- يزداد ميل المراهق إلى الانتماء نحو جماعة الأصدقاء.

- يهتم المراهق بما يكنه له الآخرون من مشاعر الحب والاحترام.

6-مشكلات التعليم المتوسط:

1- مشكلات مرتبطة بواقع المدرسة:

1-1- التسرب: يعرف التسرب بأنه انقطاع الطالب عن المدرسة انقطاعا كلا قبل أن يتم المرحلة المتوسطة ولحل هته المشكلة يجب:

- توعية المجتمع والأفراد بأهمية العلم والتعليم من خلال الدورات والمحاضرات والنشرات التوعوية.
- العمل على تحفيز وتشجيع الطلاب على مواصلة الدراسة.

2-1- الرسوب: يقصد به تكرار بقاء الطالب في الصف الواحد لعدم اجتياز الاختبار بنجاح، ولحل هذه المشكلة يجب

- التنويع في الطرق والوسائل والأساليب التدريسية والتقويم من اجل تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية.

3-1- المناهج: قصور المناهج في تحقيق أهداف المجتمع، ولحل هذه المشكلة يجب:

- تطوير المناهج بشكل مستمر ولكي تحقق النمو الشامل والمتكامل للطلاب
- أن تراعي حاجات الطلاب والمجتمع وتنوع البيئات

4-1- ضعف مستوى كفاية بعض المعلمين: أي عدم تمكن المعلم من المادة العلمية والمهارات التدريسية اللازمة لأي معلم، ولحل هذه المشكلة يجب:

- تأهيل المعلمين تأهيلا علميا وتربويا أثناء الدراسة الجامعية
- التدريب المستمر للمعلمين في الميدان

5-1- عدم مناسبة بعض الأبنية المدرسية: كالمباني القديمة التي تخلو من المرافق اللازمة للعملية التعليمية، ولحل هذه المشكلة يجب:

- تجديد وتطوير المباني المدرسية بما يتناسب والمواصفات العالمية
- تجهيز المباني المدرسية بالمرافق الضرورية لسلامة وامن المتعلمين

2- مشكلات من خارج المدرسة:

ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة: أي عدم وجود علاقة تربوية متبادلة ومتكاملة بين البيت والمدرسة على الوجه المطلوب، ولحل هذه المشكلة يجب: تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة (التعاون- حضور الاحتفالات- مجلس الآباء- مجلس الأمهات....(منتديات بوابة العرب)

خلاصة:

ومجمل القول فان مرحلة التعليم المتوسط هي من أهم المراحل التعليمية وأكثرها حساسية وصعوبة وذلك لصعوبة التعامل مع المراهقين وفهم متطلباتهم. والغرض الأساسي من هذه المرحلة هو أنها تساعد التلميذ في تحديد مسيرته الدراسية في المرحلة الثانوية وخاصة السنة الأخيرة من هذه المرحلة أي السنة الرابعة متوسط التي تعد سنة انتقالية يكون اهتمام التلميذ منصبا على كيفية تحسين تعلمه للوصول إلى النجاح والتفوق.

الإطار الميداني

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- اهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2- اجراءات الدراسة الاستطلاعية

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الاساسية

2-1- منهج الدراسة الاساسية

2-2- مجتمع وعينة الدراسة الاساسية

2-3- ادوات الدراسة الاساسية

2-4- حدود الدراسة الاساسية

2-5- الاساليب الاحصائية للدراسة

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل توضيح الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة والتي تعد من أهم المراحل التي تخضع لها الدراسات العلمية، وسنتطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية باستعراض أهدافها ونتائجها، ثم الحديث عن إجراءات الدراسة الأساسية والمتمثلة في المنهج المتبع، والعينة والتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تهيئة التلاميذ وتوضيح الغرض من تطبيق المقياس عليهم وذلك من اجل الحصول على إجابات أكثر صدقا.
- الوقوف على الصعوبات التي قد تواجه التلاميذ أثناء إجاباتهم على المقياس واكتشاف المفردات الغامضة بالنسبة إليهم.
- ضبط تعليمات المقياس.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بزيارة لبعض المتوسطات في ولاية المسيلة في نهاية شهر فيفري **2019** م، حيث عرضنا المقياس على بعض الأساتذة ممن يدرسون للسنة رابعة متوسط. حيث أكد لنا أغلبهم أن مفردات المقياس واضحة وفي متناول التلاميذ.

كما قمنا بإجراء مقابلات مع بعض التلاميذ حيث سألناهم عن كيفية تحضيرهم للدروس وكيفية المراجعة وحل الواجبات المنزلية، وان كان هناك استراتيجيات معينة يتبعونها في ذلك.

وفي الأخير قمنا بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من تلاميذ متوسطة عبد المجيد مزيان قوامها **40** تلميذ وتلميذة.

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- أثناء تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية لم نسجل أي صعوبات أو استفسارات عن عبارات غير مفهومة بل بدا أن كل مفردات المقياس كانت واضحة بالنسبة لهم.

- أثناء تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية حددنا متوسط الوقت المستغرق للإجابة بـ 45 دقيقة وذلك بحساب المتوسط بين اطول وقت واقصر وقت.

- ومنه توصلنا إلى إمكانية تطبيق المقياس كما هو دون أي تعديلات عليه.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة: إن الدقة المطلوبة للبحث العلمي تفرض على الباحث اختيار منهج يعتمد عليه في دراسته باعتبار المنهج هو العمود الفقري في تصميم الأداة (محمد شفيق، 1986:79) وبما أن التقنين في الروائز يشير إلى وحدة شروط التطبيق، والى التقيد بتعليمات معد الرائز، بمعنى أن التعليمات واحدة، والتصحيح واحد، والبنود واحدة، والسن واحد، ومن هذا المنطلق فان المنهج المناسب لبحثنا هذا هو طريقة الرائز.

2-2- مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

بما ان الهدف من البحث هو تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصاحبه لطفي عبد الباسط إبراهيم والذي طبقه على المرحلة المتوسطة، فقد رأينا انه من الأنسب أن نطبق المقياس على نفس الفئة أي فئة التعليم المتوسط واخترنا السنة الرابعة متوسط لأنها مرحلة انتقالية تتطلب من التلميذ مجهود فردي أكثر من السنوات السابقة.

وقد تمثل مجتمع دراستنا في تلاميذ أربع متوسطات من ولاية المسيلة، وهي المتوسطات التي قدمت لنا التسهيلات والدعم لتطبيق المقياس وهي على التوالي: (متوسطة ابن هاني الاندلسي، ومتوسطة بورزق عبد المجيد، ومتوسطة مي زيادة) بمدينة المسيلة، ومتوسطة خنوف لخضر بحمام الضلعة.

والجدول التالي (2): يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة:

المؤسسة	الجنس		المجموع الكلي	النسبة المئوية
	الذكور	الاناث		
متوسطة ابن هاني الاندلسي	74	66	140	%24
متوسطة بورزق عبد المجيد	62	83	145	%25
متوسطة مي زيادة	63	38	146	%25
متوسطة خنوف لخضر	81	67	148	%26
المجموع	280	299	579	%100

عينة الدراسة:

طبق المقياس على 200 طالب وطالبة من مستوى السنة رابعة متوسط بعد اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين 4 متوسطات من ولاية المسيلة: (متوسطة بورزق عبد المجيد ومتوسطة مي زيادة ومتوسطة ابن هاني الأندلسي) من بلدية المسيلة ومتوسطة خنوف لخضر بحمام الضلعة.

وبعد التصحيح تم استبعاد 17 طالب وطالبة كانت اجاباتهم عشوائية.

والجدول التالي (3): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة:

المؤسسة	الجنس		المجموع الكلي	النسبة المئوية
	الذكور	الاناث		
متوسطة ابن هاني الاندلسي	25	27	52	%28
متوسطة بورزق عبد المجيد	30	41	71	%39
متوسطة مي زيادة	14	18	32	%18
متوسطة خنوف لخضر	10	18	28	%15
المجموع	128	124	183	%100

2-3- أدوات الدراسة:

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم.

- **التعريف بالمقياس:**

المعروف أن كلمة التعلم تستخدم في الإطار السيكولوجي بمعنيين مختلفين، فهي تعرف أحيانا باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، وتعبر من ناحية أخرى عن مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، ويطلق على المعنى الأول: الذات كموضوع، في حين يطلق على الثاني الذات كفاعل، ويؤكد هذا المعنى (كومباس، 1986) حيث يذكر أن النظريات الحديثة للذات باتت تؤكد على الطبيعة البنائية والوظيفية لمتغيرات منظومة الذات، إذ من الناحية البنيوية تبدو الذات كمركب من بنى معرفية منظمة في شكل هرمي تؤثر على الانتباه وتنظيم وتصنيف واستدعاء المعلومات وإصدار الأحكام حول الآخرين، بينما تبدو لذات من الناحية الوظيفية كمجموعة من العمليات النشطة تعمل على ملاحظة أو مراقبة وتقييم الذات، أي بمثابة مكون فاعل نشط في تجهيز ومعالجة المعلومات ، ولقد نتج عن هذه النظرة : نظرية التنظيم الذاتي. (لطفي عبد الباسط إبراهيم، 2001، ص 2).

إذ يعتبر الباحث " لطفي عبد الباسط إبراهيم" أن التعلم المنظم ذاتيا بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية، ومن الناحية الوظيفية يبدو التعلم المنظم ذاتيا في عدد الأنشطة أثناء عملية الاكتساب والتعلم، المتعلم المنظم ذاتيا يخطط، ينظم ويراقب الذات أثناء التعلم، ويتصف بفاعلية ذات عالية واهتمام واضح بالمهمة ويبدأ بجهد عال في أدائها ويظهر ذلك في عدد الاستراتيجيات الصريحة والضمنية (لطفي عبد الباسط ابراهيم، 2001، ص 3) .

من هذا المنطلق جاء مقياس استراتيجيات التعلم لصاحبه " لطفي عبد الباسط ابراهيم سنة 2001 لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند المتعلمين

- **وصف المقياس:** قام الباحث " لطفي عبد الباسط ابراهيم" بإعداد المقياس في ضوء البيانات الأولية التي حصل عليها من بعض الدراسات الأجنبية

(borkowski,etal,1991,zimmerman,1986-90) وذلك بتقديم ستة سياقات للتعلم إلى خمسين تلميذ بالمرحلة المتوسطة ومثلهم بالصف الأولى ثانوي،طلب منهم الإجابة على تلك المواقف، بعدها قام بتجميع الأفكار وإجابات التلاميذ وإضافة عدد آخر من العبارات في ضوء تصور الباحث لبعض الاستجابات المحتملة لمثل هذه المواقف، فشكلت هذه العبارات بعد إعادة الصياغة الصورة المبدئية للمقياس، بعدها قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس.

الثبات: قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين كما يلي:

ثبات معامل ألفا كرونباخ: تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة الفاكرونباخ لعبارات المقياس ككل، وذلك بعد تطبيقه على (113) تلميذ وتلميذة بالصف الأول الثانوي، فبلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0.92، وبعد حذف ست عبارات لم تصل معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية الى حد الدلالة المقبول احصائيا. وإعادة حساب قيمة الفا بلغ المعامل 0.93، وهي قيمة عالية تشير الى الثبات المرتفع للمقياس.

الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس لبيانات (113) تلميذ وتلميذة، حيث يتضح أن جميع عبارات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية فيما عدا ست عبارات تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس.

الصدق: كما قام بحساب الصدق بطريقتي كما يلي:

الصدق العاملي: قام الباحث بحساب الصدق العاملي لعبارات المقياس البالغ عددها 71 عبارة، وذلك لبيانات (113) تلميذ وتلميذة بطريقة المكونات الرئيسية مع التدوير المتعامد بطريقة ألفاريماك، وفي ضوء قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي اسفر التحليل عن 15 عاملا استحوذت على 88.8 %من التباين العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط، ويلاحظ أن هذه العوامل تمثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الصدق التلازمي: قام الباحث بتطبيق المقياس الحالي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع مقياس تقدير الذات، إعداد: (ليلى عبد الحميد، 1982) وذلك على عينة قوامها (120) تلميذ وتلميذة على افتراض ان تقدير الذات ترتبط بعلاقة موجبة بالعوامل الدافعية، وأن الوعي المعرفي العال

لاستخدام استراتيجيات ملائمة للتعلم المنظم ذاتيا يرتبط بتقدير الذات(لطفي عبد الباسط إبراهيم، 1996)، وتراوحت معاملات ارتباط أبعاد (استراتيجيات) التعلم المنظم ذاتيا وتقدير الذات بين (0.18و0.41) وهي كلها دالة احصائيا فيما عدا بعد الدافعية التلقائية 0.09 وبعد تكملة الواجبات المدرسية 0.12.

وبذلك يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة صدق وثبات مناسبين.

- **تصحيح المقياس:**

يشتمل المقياس على 71 عبارة موزعة على 15 بعد أو إستراتيجية وهم على التوالي:

إستراتيجية فعالية الذات الدراسية، المراجعة المنتظمة، انتقاء الحلول المناسبة، طلب عون الآخرين، مراقبة الأداء، طريقة التذكر، الدافعية التلقائية، التحضير المسبق للموضوعات، تسجيل وتنظيم المعلومات، التخطيط المسبق، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي، الوعي المعرفي، التصحيح الذاتي، تكملة الواجبات المدرسية.

عبارات هذه الاستراتيجيات يجاب عنها في صورة تدريج خماسي (افعل ذلك دائما، كثيرا، أحيانا، قليلا، نادرا). تأخذ الإجابة أفعل ذلك دائما خمس درجات، افعل ذلك نادرا درجة واحدة. ويتضمن المقياس عددا من العبارات السالبة تأخذ الدرجات العكسية: أفعل ذلك نادرا خمس درجات، أفعل ذلك دائما درجة واحدة. والعبارات السالبة هي(24،46،55).

2-4- حدود الدراسة:

الحدود البشرية: لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم على عينة تكونت من 579 تلميذ وتلميذة من بين تلاميذ السنة الرابعة متوسط موزعين على أربع متوسطات من ولاية المسيلة.

الحدود الزمانية: انطلقت إجراءات الدراسة في 20 فيفري 2019الى غاية نهاية شهر 25 افريل 2019.

الحدود المكانية: تم تطبيق المقياس الحالي في اربع متوسطات من ولاية المسيلة وهي على التوالي: (متوسطة ابن هاني الاندلسي والتي تضم 140 تلميذ وتلميذة، ومتوسطة بورزق عبد المجيد والتي تضم 144 تلميذ وتلميذة،

ومتوسطة مي زيادة والتي تضم 148 تلميذ وتلميذة، ومتوسطة خنوف لخضر والتي تضم 146 تلميذ وتلميذة) من مستوى السنة الرابعة متوسط.

2-5- الأساليب الإحصائية للدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- مقاييس النزعة المركزية: المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال.
- مقاييس التشتت: الانحراف المعياري، والتباين.
- معامل الارتباط بيرسون.
- الفا كرونباخ
- معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الاول

2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

استنتاج الدراسة

تمهيد:

بعد الانتهاء من عملية تقدير درجات أفراد العينة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم، تم معالجة البيانات باستخدام حزمة التحليل الإحصائي (spss) تمهيدا لاستخراج دلالات صدق وثبات هذا المقياس على عينة الدراسة، وتم ذلك بعدة طرق مختلفة لاستخراج الخصائص السيكومترية لهذا المقياس كما سنوضحه حسب التساؤلات التي تم طرحها.

عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول:

1. هل يتمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم بالخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار الجيد عند تطبيقه في البيئة الجزائرية؟

تمت الاجابة على هذا التساؤل بحساب معاملات الصدق والثبات بعدة طرق:

1- الصدق:

1-1- طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

-أولا: **الطريقة الأولى: حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.**

الجدول رقم (4) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجية فعالية الذات الدراسية	0,665**	0,01
استراتيجية المراجعة المنظمة	0,839**	0,01
استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة	0,820**	0,01
استراتيجية طلب عون الاخرين	0,740**	0,01
مراقبة الاداء	0,732**	0,01
طريقة التذكر	0,721**	0,01

الدافعية التلقائية	0,697**	0,01
التحضير المسبق للموضوعات	0,724**	0,01
تسجيل وتنظيم المعلومات	0,633**	0,01
التخطيط المسبق	0,525**	0,01
البحث عن المعلومات	0,732**	0,01
الضبط البيئي	0,673**	0,01
الوعي المعرفي	0,733**	0,01
التصحيح الذاتي	0,645**	0,01
تكملة الواجبات المدرسية	0,452**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث تراوحت جميعها بين (0,452**) و(0,839**) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدقه في قياس **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**.

- ثانيا: الطريقة الثانية: حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

1- حساب معامل الارتباط بين عبارات محور استراتيجية فعالية الذات الدراسية مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (5) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور استراتيجية فعالية الذات الدراسية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 15	معامل الارتباط	,416**	ع 65	معامل الارتباط	,568**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 58	معامل الارتباط	,609**	ع 66	معامل الارتباط	,608**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 59	معامل الارتباط	,626**	ع 69	معامل الارتباط	,672**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183

ع 60	معامل الارتباط	,649**	ع 70	معامل الارتباط	,402**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **استراتيجية فعالية الذات الدراسية** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,40) و (0,67)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **استراتيجية فعالية الذات الدراسية**.

2- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور استراتيجية المراجعة المنظمة مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (6) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور استراتيجية المراجعة المنظمة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 9	معامل الارتباط	,540**	ع 53	معامل الارتباط	,600**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 42	معامل الارتباط	,525**	ع 56	معامل الارتباط	,654**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 47	معامل الارتباط	,488**	ع 57	معامل الارتباط	,652**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 52	معامل الارتباط	,736**	ع 62	معامل الارتباط	,611**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **استراتيجية المراجعة المنظمة**مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,48) و (0,73)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **استراتيجية المراجعة المنظمة**.

3- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (7) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 25	معامل الارتباط	0,584**	ع 41	معامل الارتباط	0,670**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 43	معامل الارتباط	0,598**	ع 48	معامل الارتباط	0,616**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 39	معامل الارتباط	0,597**	ع 63	معامل الارتباط	0,581**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,58) و (0,67)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة**.

4- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور استراتيجية طلب عون الاخرين مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (8) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور استراتيجية طلب عون الاخرين بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 12	معامل الارتباط	,597**	ع 23	معامل الارتباط	,528**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 14	معامل الارتباط	,471**	ع 35	معامل الارتباط	,597**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 26	معامل الارتباط	,520**	ع 37	معامل الارتباط	,610**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 27	معامل الارتباط	,340**	ع 36	معامل الارتباط	,639**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور إستراتيجية طلب عون الآخرين مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,34) و (0,63)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **إستراتيجية طلب عون الآخرين.**

5- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور مراقبة الأداء مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (9) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور مراقبة الأداء بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 11	معامل الارتباط	,729**	ع 68	معامل الارتباط	,768**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	182		حجم العينة	183
ع 61	معامل الارتباط	,702**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	183			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور مراقبة الأداء مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها على التوالي (0,76/0,70/0,79)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **مراقبة الأداء**.

6- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور طريقة التذكر مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور طريقة التذكر بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 07	معامل الارتباط	,605**	ع 17	معامل الارتباط	,632**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 13	معامل الارتباط	,713**	ع 19	معامل الارتباط	,643**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 16	معامل الارتباط	,631**	ع 55	معامل الارتباط	,318**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور طريقة التذكر مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,31) و (0,71)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدقه في قياس **طريقة التذكر**.

7- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور الدافعية التلقائية مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الدافعية التلقائية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 04	معامل الارتباط	,635**	ع 28	معامل الارتباط	,714**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 08	معامل الارتباط	,667**	ع 38	معامل الارتباط	,532**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور**الدافعية التلقائية** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,53) و (0,71)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **الدافعية التلقائية**.

8- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور التحضير المسبق للموضوعات مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (12) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور التحضير المسبق للموضوعات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 02	معامل الارتباط	,698**	ع 32	معامل الارتباط	,741**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 22	معامل الارتباط	,692**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	183			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **التحضير المسبق للموضوعات** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها على التوالي (0,74/0,69/0,69)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **التحضير المسبق للموضوعات**.

9- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور تسجيل وتنظيم المعلومات مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (13) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور تسجيل وتنظيم المعلومات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 01	معامل الارتباط	,693**	ع 05	معامل الارتباط	,598**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 06	معامل الارتباط	,634**	ع 10	معامل الارتباط	,494**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **تسجيل وتنظيم المعلومات** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,49) و (0,69)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **تسجيل وتنظيم المعلومات**.

10- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور التخطيط المسبق مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (14) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محورالتخطيط المسبق بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 18	معامل الارتباط	,696**	ع 40	معامل الارتباط	,674**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 33	معامل الارتباط	,674**	ع 46	معامل الارتباط	,323**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **التخطيط المسبق**مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,32) و (0,69)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **التخطيط المسبق**.

11- حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور البحث عن المعلومات مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (15) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور البحث عن المعلومات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 29	معامل الارتباط	,744**	ع 31	معامل الارتباط	,739**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 30	معامل الارتباط	,814**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	183			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **البحث عن المعلومات** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها على التوالي: (0,74)

و (0,81) و(0,73)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي **للمحور** كمؤشر لصدقه في قياس **البحث عن المعلومات**.

12-حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور الضبط الذاتي مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (16) **يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الضبط الذاتي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.**

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 03	معامل الارتباط	,691**	ع 21	معامل الارتباط	,731**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 20	معامل الارتباط	,748**	ع 67	معامل الارتباط	,614**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **الضبط الذاتي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,61) و (0,74)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **الضبط الذاتي**.

13-حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور الوعي المعرفي مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (17) **يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور الوعي المعرفي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.**

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 34	معامل الارتباط	,675**	ع 50	معامل الارتباط	,741**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 45	معامل الارتباط	,711**	ع 51	معامل الارتباط	,596**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **الوعي المعرفي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,59) و (0,74)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي **للمحور** كمؤشر لصدقه في قياس **الوعي المعرفي**.

14–حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور التصحيح الذاتي مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (18) **يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور التصحيح الذاتي بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.**

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 54	معامل الارتباط	,696**	ع 71	معامل الارتباط	,749**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 64	معامل الارتباط	,686**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	183			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **التصحيح الذاتي** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث بلغت معاملاتها على التوالي :(0,74/0,68/0,69)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس **التصحيح الذاتي**.

15– حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور تكملة الواجبات المدرسية مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم (19) **يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات محور تكملة الواجبات المدرسية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.**

رقم العبارة		الدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ع 24	معامل الارتباط	,580**	ع 49	معامل الارتباط	,600**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	183		حجم العينة	183
ع 44	معامل الارتباط	,654**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	183			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات محور **تكملة الواجبات المدرسية** مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,58) و (0,65)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمحور كمؤشر لصدقه في قياس تكملة الواجبات المدرسية.

ثالثا: **الطريقة الثالثة: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس:** كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): **مصفوفة ارتباطات العبارات مع الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
15	R	,295**	39	R	,413**	17	R	,530**	29	R	,564**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
58	R	,296**	41	R	,522**	19	R	,542**	30	R	,579**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
59	R	,333**	48	R	,515**	55	R	0,071	31	R	,539**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,338		SIG	0,000
60	R	,320**	63	R	,556**	4	R	,453**	3	R	,442**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
65	R	,384**	12	R	,422**	8	R	,359**	20	R	,470**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
66	R	,407**	14	R	,381**	28	R	,488**	21	R	,487**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
69	R	,470**	26	R	,459**	38	R	,480**	67	R	,481**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
70	R	,544**	27	R	,346**	2	R	,499**	34	R	,555**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
9	R	,445**	23	R	,440**	22	R	,444**	45	R	,461**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
42	R	,446**	35	R	,326**	32	R	,603**	50	R	,600**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
47	R	,485**	37	R	,375**	1	R	,366**	51	R	,377**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
52	R	,583**	36	R	,458**	6	R	,319**	54	R	,446**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000

53	R	,516**	11	R	,558**	5	R	,427**	64	R	,500**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
56	R	,509**	61	R	,500**	10	R	,433**	71	R	,433**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
57	R	,489**	68	R	,555**	18	R	,439**	24	R	,155*
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,036
62	R	,559**	7	R	,409**	33	R	,479**	44	R	,520**
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000
25	R	,525**	13	R	,548**	40	R	,550**	49	R	,155*
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,037
43	R	,463**	16	R	,439**	46	R	-,211**			
	SIG	0,000		SIG	0,000		SIG	0,004			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لفقرات (مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) و(0,05) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدقه في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وهذا ما توافق مع النتائج التي توصل اليها لطفي عبد الباسط ابراهيم في مقياسه الحالي عند حسابه لمعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، ما عدى العبارة رقم (55) جاءت غير دالة احصائيا. الا أن الباحثة ارتأت عدم حذفها.

2– ثبات المقياس:

2–1– معامل **ألفاكرونباخ:** تم التأكد من ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عن طريق حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (21): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

أبعاد مقياس	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
استراتيجية فعالية الذات الدراسية	0,732	08
استراتيجية المراجعة المنظمة	0,746	08
استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة	0,743	06

استراتيجية طلب عون الاخرين	0,723	8
مراقبة الاداء	0,795	03
طريقة التذكر	0,737	06
الدافعية التلقائية	0,746	04
التحضير المسبق للموضوعات	0,780	03
تسجيل وتنظيم المعلومات	0,725	04
التخطيط المسبق	0,711	04
البحث عن المعلومات	0,811	03
الضبط البيئي	0,777	05
الوعي المعرفي	0,769	04
التصحيح الذاتي	0,780	03
تكملة الواجبات المدرسية	0,702	03
الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	0,941	71

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا** جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,678 و0,742) وللمقياس ككل (0.941) وهي تتوافق مع ما توصل اليه صاحب المقياس حيث وجد أن معامل ثبات المقياس ككل بطريقة الفا كرونباخ0.93، وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس ، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي عند تطبيقه على عينة الدراسة.

2-2- التجزئة النصفية:

كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم عن طريق التجزئة النصفية	
الارتباط بين النصفين	0,905**
معامل سبيرمان براون	0,951
معادلة جيتمان	0,951

يوضح الجدول اعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس**استراتيجيات التعلم المنظم** قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية 0.90 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,95)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

2. **عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:** ما معايير الأداء المستخرجة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط عند تطبيقها على عينة من البيئة الجزائرية؟

لا يمكن الاستفادة من أداة القياس في الاستعمالات اللاحقة إلا إذا اشتقت المعايير من المجموعة التي طبقت عليها الأداة وتسمى بعينة التقنين أو المجموعة المعيارية وعليه فالمعايير وحدات ذات دلالة تقارن بها الدرجات الخام التي تحصل عليها الفرد لتحديد معنى درجته بالنسبة لعينة التقنين. ولقد تم الاعتماد على المعيار المئيني باعتباره من أكثر الطرق استخداما في تفسير درجات الاختبار والمقاييس النفسية.

1-المؤشرات الإحصائية للدرجة الكلية للمقياس:

للتعرف على مدى قرب توزيع درجات العينة من التوزيع الطبيعي، تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين والبالغ عددها (183) طالبا وطالبة، ثم تم حساب كل من المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال والانحراف المعياري . **والجدول التالي يوضح النتائج:**

جدول رقم (23) يوضح قيم مقاييس لنزعة المركزية ومقاييس التشتت لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين
استراتيجية فعالية الذات الدراسية	183	28,4973	29,0000	30,00	5,97970	35,757
استراتيجية المراجعة المنظمة		30,1093	31,0000	34,00	6,42190	41,241
استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة		21,0929	22,0000	25,00	5,05542	25,557
استراتيجية طلب عون الاخرين		25,1475	26,0000	31,00	6,21635	38,643
مراقبة الاداء		10,7213	11,0000	12,00	2,98420	8,905
طريقة التذكر		20,1694	20,0000	20,00	4,77617	22,812
الدافعية التلقائية		13,7923	14,0000	14,00	3,48001	12,110
التحضير المسبق للموضوعات		9,7923	10,0000	12,00	3,02382	9,143
تسجيل وتنظيم المعلومات		13,4863	14,0000	13.00a	3,30311	10,911

التخطيط المسبق		14,0601	15,0000	15,00	3,24489	10,529
البحث عن المعلومات		10,7541	12,0000	13,00	3,02184	9,132
الضبط البيئي		15,5847	16,0000	19,00	3,46762	12,024
الوعي المعرفي		14,2514	15,0000	16,00	3,62715	13,156
التصحيح الذاتي		11,5738	12,0000	13.00a	2,66515	7,103
تكملة الواجبات المدرسية		10,7268	11,0000	11,00	2,47664	6,134
الدرجة الكلية للمقياس **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**		249,7596	254,0000	224.00a	42,18584	1779,645

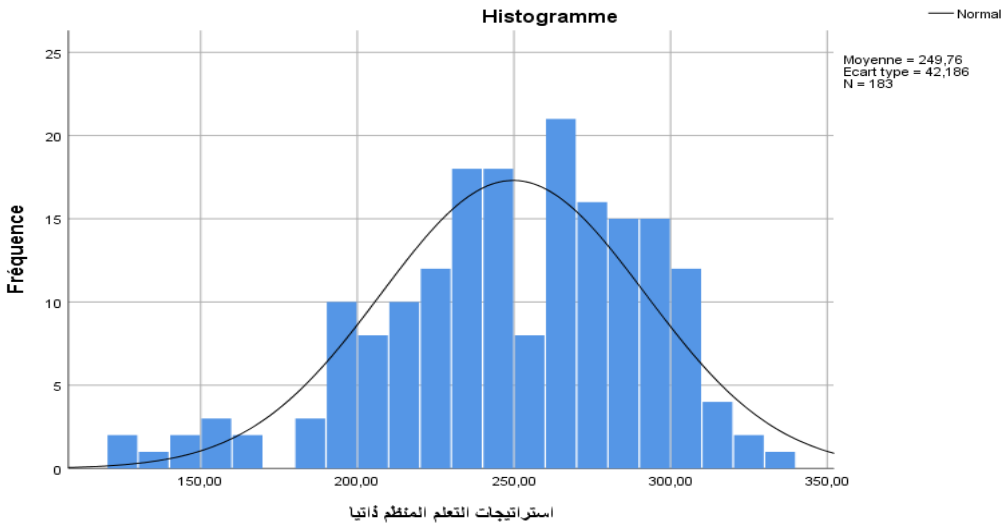
يتضح من الجدول أعلاه أن قيم مقاييس النزعة المركزية (**المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال**) متقاربة نوعا ما وللتعرف أكثر على مدى اعتدالية التوزيع الطبيعي، تم حساب اختباري كولموغروف سيميرنوف واختبار شابيروا ويلك حيث أظهرت النتائج الموضحة في الجدول التالي رقم (24) ان جميع قيم اختباري كولموغروف سيميرنوف و شابيروا ويلك غير دالة احصائيا أي ان البيانات لا تتوزع توزيع طبيعي ما عدى محور (**استراتيجية طلب عون الاخرين**) تتوزع توزيع طبيعي.

جدول رقم (24) **يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة**

المتغير	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
استراتيجية فعالية الذات الدراسية	0,080	183	0,006	0,959	183	0,000	غير دال
استراتيجية المراجعة المنظمة	0,099	183	0,000	0,943	183	0,000	غير دال
استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة	0,101	183	0,000	0,968	183	0,000	غير دال
استراتيجية طلب عون الاخرين	0,057	183	,200*	0,987	183	0,092	دال
مراقبة الاداء	0,136	183	0,000	0,947	183	0,000	غير دال
طريقة التذكر	0,106	183	0,000	0,974	183	0,002	غير دال
الدافعية التلقائية	0,092	183	0,001	0,970	183	0,001	غير دال
التحضير المسبق للموضوعات	0,106	183	0,000	0,966	183	0,000	غير دال
تسجيل وتنظيم المعلومات	0,108	183	0,000	0,970	183	0,001	غير دال
التخطيط المسبق	0,128	183	0,000	0,962	183	0,000	غير دال

البحث عن المعلومات	0,168	183	0,000	0,924	183	0,000	غير دال
الضبط البيئي	0,122	183	0,000	0,923	183	0,000	غير دال
الوعي المعرفي	0,128	183	0,000	0,945	183	0,000	غير دال
التصحيح الذاتي	0,148	183	0,000	0,923	183	0,000	غير دال
تكملة الواجبات المدرسية	0,112	183	0,000	0,958	183	0,000	غير دال
الدرجة الكلية للمقياس	0,079	183	0,008	0,970	183	0,001	غير دال

كما هو موضح في الشكل رقم (1) التالي:



شكل رقم (1) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جدول رقم (25): الدرجات الخام وما يقابلها من معايير ميئينية لمقياس **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

الميئنيات	الدرجة الخام	معيار التفسير	الحكم
1	125,6800	**15 فأقل**	**منخفض**
2	139,6800		
3	147,7200		
4	158,3600		
5	165,4000		
10	195,4000		
15	205,6000		
20	215,6000	**(20 و50)**	**متوسط**
25	224,0000		
30	232,2000		
35	236,0000		
40	241,2000		

		247,0000	45
		254,0000	50
عال	(55 و85)	263,0000	55
		266,4000	60
		271,6000	65
		274,0000	70
		281,0000	75
		287,0000	80
		296,4000	85
عال جدا	(90 و100).	301,2000	90
		307,0000	95
		309,2800	96
		312,0000	97
		319,9600	98
		327,9600	99
		333,0000	100

بناءا على المعايير المئينية المتوصل إليها في الدراسة الحالية والموضحة في الجدول أعلاه تم اشتقاق أربعة مستويات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (منخفض، متوسط، عال، عال جدا)، يقع في المستوى المنخفض الطلبة الحاصلين على المئين 15 فأقل، ويقع في المستوى المتوسط الطلبة الحاصلين على المئين الذي يتراوح بين (20 و50) ويقع في المستوى العال الطلبة الحاصلين على المئين الذي يتراوح بين (55 و85) ويقع في المستوى العالي جدا الطلبة الحاصلين على المئين الذي يتراوح بين (90و100).

استنتاج الدراسة:

من خلال الدراسة الحالية تأكدت الباحثة من صلاحية مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصاحبه لطفي عبد الباسط ابراهيم، وتمتعه بخصائص الاختبار الجيد، عن طريق التحقق من الخصائص السيكومترية له:

- بحساب صدق الاتساق الداخلي حيث توصلنا الى تمتع المقياس بمعاملات ارتباط عالية عند تطبيقه على عينة الدراسة وهذا ما توافق مع ما توصل اليه لطفي عبد الباسط ابراهيم في حسابه لصدق الاتساق الداخلي من ان جميع معاملات الارتباط بين فقرات الابعاد والدرجة الكلية للمقياس محل الدراسة جاءت كلها دالة،

ماعدا الفقرة رقم (55) وهي من العبارات السالبة والتي كانت غير دالة وربما يرجع هذا لعدم فهم التلاميذ لصيغة الفقرة.

- واعتمدنا في حساب الثبات على حساب معامل الفا كرونباخ حيث تأكد لنا ثبات المقياس من قيمة ألفا والتي بلغت 0.941 وهذا ما توافق أيضا مع معظم الدراسات السابقة في حساب الثبات بمعامل الفا وتوافقت هذه القيمة مع ما توصل اليه لطفي عبد الباسط ابراهيم من ان معامل ثبات المقياس بلغ 0.93
- كما تم استخراج معايير ميئينية لهذا المقياس والتي تسمح بمقارنة الدرجة الخام للفرد بالنسبة لعينة التقنين، وهذا ما تفردت به دراستنا عن الدراسات السابقة.

وبذلك يكون مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط ابراهيم مقنن في بلادنا من طرف الباحثة مما يسمح لنا بتطبيقه في بيئتنا والاستفادة من نتائجه

-اقتراحات الدراسة:

من خلال التراث النظري والدراسات السابقة التي ادرجناها في البحث والتي بينت لنا اهمية التعلم المنظم ذاتيا في رفع مستوى المتعلمين ومساعدتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم ندرج بعض التوصيات والاقتراحات:

- أعادة تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطفي عبد الباسط إبراهيم على عينات كبيرة في مناطق أخرى من البيئة الجزائرية.
- تقنين المزيد من المقاييس التي تتناول التعلم المنظم ذاتيا والمقاييس ذات العلاقة به على البيئة الجزائرية.
- بناء مقاييس حول التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته على عينات من البيئة الجزائرية.
- ضرورة الاهتمام ببناء برامج تدريبية تمكن التلاميذ من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل صحيح وفعال.
- ضرورة توعية التلاميذ بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- الاستفادة من الدراسة الحالية لكونها تتمتع بخصائص الاختبار الجيد.
- أن تقوم وزارة التعليم العالي بإنشاء أقسام وتكوين مختصين يهتمون بتقنين وتكييف وبناء الاختبارات النفسية وتذليل الصعوبات التي تعترض الباحث في هذا المجال.

خاتمة

خاتمة:

إن ما توصلت اليه البحوث والدراسات الأجنبية منها والعربية والتي أوردنا بعضا منها في بحثنا هذا في موضوع التعلم المنظم ذاتيا من إبراز لأهمية هذا الموضوع يجعلنا ننوه بضرورة إنشاء برامج قائمة على هذا النوع من التعلم واستراتيجياته وتدريب المعلمين على كيفية تعليمها للمتعلمين في مؤسساتنا التربوية مع التركيز على المراحل الانتقالية خاصة في ظل التعليم بالكفاءات والذي يركز على أن يكون المتعلم عنصرا فاعلا في عملية تعلمه وان المعلمين موجهين لعملية التعلم.

إن ندرة الدراسات العربية وخاصة الجزائرية في مختلف المجالات ومختلف المواضيع تضطرنا إلى اللجوء إلى عملية تكييف الاختبارات الأجنبية لتكون صالحة لتطبيقها على البيئة المحلية.

"أكدت الدراسات أن الاختبارات النفسية المصممة للثقافات الغربية لا تحافظ على درجات مقبولة من الصلاحية عندما تترجم مباشرة إلى لغات وثقافات أخرى ومنها العربية" (بوسالم عبد العزيز 2015)، لذلك فبناء وتكييف وتقنين المقاييس النفسية ضرورة لازمة يجب على المختصين الاهتمام بها بقدر كاف وفعال، وخاصة ما تعلق منها بموضوع التعلم بصفة عامة واستراتيجياته بصفة خاصة لما لها من أهمية في إكساب المتعلم القدرة على وضع الأهداف والتخطيط لها ومن ثم تطوير خبراته ومعارفه ليصبح في النهاية معتمدا على نفسه في عملية تعلمه خاصة مع تزايد استخدام التكنولوجيا خصوصا في المجال التربوي مثل: "التعلم عن بعد وبيئات المتعلم المعززة بالحاسوب، وببرامج التعليم المفتوح، والمقررات الدراسية عبر الانترنيت" (الانترنيت).

هذا العمل المتواضع ما هو الا محاولة منا لتوفير أداة على درجة مقبولة من الصلاحية عند تطبيقها في البيئة الجزائرية، وهي مجهودات تضاف لما سبقها وتفتح المجال لدراسات مشابهة لإثراء البيئة الجزائرية بمقاييس ودراسات من شانها تقديم المساعدة للقائمين على العملية التعليمية التعلمية.

قائمة

المراجع

قائمة المراجع:

1- القرآن الكريم: سورة البقرة، الآية رقم 30.

2- إبراهيم بن عبد الله الحسينان: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم ، رسالة دكتوراه منشورة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2010.

3- ايمان محمد إبراهيم الريس، وآخرون:فاعلية وحدات دراسية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية أداءات تعليم التفكير لطلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد 15، ج1، 2012.

4- بن عبد الله محمد: المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، ب ط، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران ، 2005.

5- جابر عبد الحميد جابر: برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأثره على تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا ومنخفضي التحصيل، مجلة العلوم التربوية، العدد الاول، 2014.

6- جلجل نصرة و مجمد عبد الحميد: أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات و الدافعية للتعلم و الأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، مجلة البحوث النفسية و التربوية، كلية التربية بنها، 2007.

7- رشوان ربيع عبده أحمد: التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 2006.

8- رسمية فلاح قاعد العتيبي: أثر العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض،مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الثامن عشر،2017.

9-صلاح احمد مراد: تقنين مقياس انماط التعلم التفكير (تورانس) الصورة أ للشباب والكبار، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة- كلية التربية، ع 25،ج 2 ، 1994.

10- عبد الناصر الجراح: العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد6، ع4، 2010.

11- عواطف محمد حسن: مقياس الاستعداد للتوجيه الذاتي للتعلم دراسة ميدانية حول التعلم الذاتي، مجلة كلية التربية باسيوط- مصر، العدد الاول، 2016.

12- فهد بن عايد الردادي: التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، ب ط، الناسخ العلمي للطباعة والتصوري، المدينة المنورة، 2019.

13- فراس غزال شعلان التميمي: فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدب، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد24، ع3، 2016.

14- لطفي عبد الباسط إبراهيم: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،مكتبة الانجلو المصرية 2001.

15- لطفي عبد الباسط ابراهيم : مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الاكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد العاشر، 1996.

16- محمد عبد السميع رزق:استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 70،ج 1 ، سبتمبر 2009.

17- مصطفى قسيم الهليلات وآخرون: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا- دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، مداخلة في المؤتمر الدولي الثاني للإبداع، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 19- 21 ماي 2015.

18- وحيد السيد وعاطف سليمان عطية : فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد السادس عشر العدد 68 ،أكتوبر 2016.

19- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016.

20- وليد شوقي شفيق سحلول: مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة جامعة الزقازيق ودرجة استعدادهم له، مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس 288، العدد 39،ج3(أ) 2015.

21- سعد الدين بوطبال، سامية ياحي: دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين.

22- http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Mnfsia15/TlmZatiTnz/sec01.doc_cvt.htm?fbclid=IwAR1p2IIqWIPjpJZgQW3N1RiYhkR577RXwKXZaZITmawhi9yQhu138GAiAMM

الملحق (1) الخصائص السيكومترية:

الصدق

Corrélations

		استراتيجية فعالية الذات الدراسية	استراتيجية المراجعة المنظمة	استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة	استراتيجية طلب عون الاخرين	مراقبة الاداء	طريقة التذكر	الدافعية التلقائية	التحضير المسبق للموضوعات	تسجيل وتنظيم المعلومات	التخطيط المسبق	البحث عن المعلومات	الضبط البيئي	الوعي المعرفي	التصحيح الذاتي	تكملة الواجبات المدرسية	TOTAL
استراتيجية فعالية الذات الدراسية	Corrélation de Pearson	1	,467**	,485**	,388**	,527**	,434**	,402**	,437**	,305**	,251**	,370**	,336**	,468**	,400**	,390**	,665**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
استراتيجية المراجعة المنظمة	Corrélation de Pearson	,467**	1	,735**	,518**	,638**	,560**	,505**	,510**	,525**	,389**	,586**	,590**	,576**	,541**	,409**	,839**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة	Corrélation de Pearson	,485**	,735**	1	,540**	,564**	,528**	,568**	,602**	,451**	,316**	,596**	,507**	,596**	,527**	,367**	,820**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
استراتيجية طلب عون الاخرين	Corrélation de Pearson	,388**	,518**	,540**	1	,483**	,509**	,517**	,538**	,517**	,347**	,564**	,398**	,525**	,395**	,180*	,740**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,015	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183

مراقبة الاداء	Corrélation de Pearson	,527**	,638**	,564**	,483**	1	,489**	,457**	,545**	,413**	,355**	,496**	,450**	,451**	,446**	,329**	,732**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
طريقة التذكر	Corrélation de Pearson	,434**	,560**	,528**	,509**	,489**	1	,505**	,494**	,507**	,342**	,500**	,475**	,447**	,392**	0,121	,721**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,103	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
الدافعية التلقائية	Corrélation de Pearson	,402**	,505**	,568**	,517**	,457**	,505**	1	,496**	,403**	,331**	,531**	,332**	,557**	,342**	,338**	,697**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
التحضير المسبق للموضوعات	Corrélation de Pearson	,437**	,510**	,602**	,538**	,545**	,494**	,496**	1	,363**	,434**	,577**	,464**	,547**	,438**	,173*	,724**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,019	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
تسجيل وتنظيم المعلومات	Corrélation de Pearson	,305**	,525**	,451**	,517**	,413**	,507**	,403**	,363**	1	,161*	,413**	,486**	,361**	,431**	,250**	,633**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,030	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
التخطيط المسبق	Corrélation de Pearson	,251**	,389**	,316**	,347**	,355**	,342**	,331**	,434**	,161*	1	,398**	,412**	,391**	,357**	,176*	,525**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,030		0,000	0,000	0,000	0,000	0,017	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183

البحث عن المعلومات	Corrélation de Pearson	,370**	,586**	,596**	,564**	,496**	,500**	,531**	,577**	,413**	,398**	1	,450**	,522**	,441**	,243**	,732**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
الضبط البيئي	Corrélation de Pearson	,336**	,590**	,507**	,398**	,450**	,475**	,332**	,464**	,486**	,412**	,450**	1	,436**	,464**	,325**	,673**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
الوعي المعرفي	Corrélation de Pearson	,468**	,576**	,596**	,525**	,451**	,447**	,557**	,547**	,361**	,391**	,522**	,436**	1	,406**	,337**	,733**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
التصحيح الذاتي	Corrélation de Pearson	,400**	,541**	,527**	,395**	,446**	,392**	,342**	,438**	,431**	,357**	,441**	,464**	,406**	1	,348**	,645**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
تكملة الواجبات المدرسية	Corrélation de Pearson	,390**	,409**	,367**	,180*	,329**	0,121	,338**	,173*	,250**	,176*	,243**	,325**	,337**	,348**	1	,452**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,015	0,000	0,103	0,000	0,019	0,001	0,017	0,001	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
TOTAL	Corrélation de Pearson	,665**	,839**	,820**	,740**	,732**	,721**	,697**	,724**	,633**	,525**	,732**	,673**	,733**	,645**	,452**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183

Corrélations

1		Q15	Q58	Q59	Q60	Q65	Q66	Q69	Q70	استراتيجية فعالية الذات الدراسية
Q15	Corrélation de Pearson	1	0,026	,186*	0,084	0,104	0,137	0,121	0,110	,416**
	Sig. (bilatérale)		0,724	0,012	0,258	0,164	0,064	0,104	0,140	0,000
	N	182	182	182	182	182	182	182	182	182
Q58	Corrélation de Pearson	0,026	1	,380**	,501**	,180*	,238**	,311**	0,068	,609**
	Sig. (bilatérale)	0,724		0,000	0,000	0,015	0,001	0,000	0,364	0,000
	N	182	182	182	182	182	182	182	182	182
Q59	Corrélation de Pearson	,186*	,380**	1	,421**	,221**	,228**	,328**	0,096	,626**
	Sig. (bilatérale)	0,012	0,000		0,000	0,003	0,002	0,000	0,197	0,000
	N	182	182	182	182	182	182	182	182	182
Q60	Corrélation de Pearson	0,084	,501**	,421**	1	,345**	,307**	,362**	-0,047	,649**
	Sig. (bilatérale)	0,258	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,529	0,000
	N	182	182	182	183	183	183	183	183	183
Q65	Corrélation de Pearson	0,104	,180*	,221**	,345**	1	,381**	,325**	0,083	,568**
	Sig. (bilatérale)	0,164	0,015	0,003	0,000		0,000	0,000	0,265	0,000
	N	182	182	182	183	183	183	183	183	183

Q66	Corrélation de Pearson	0,137	,238**	,228**	,307**	,381**	1	,280**	,169*	,608**
	Sig. (bilatérale)	0,064	0,001	0,002	0,000	0,000		0,000	0,022	0,000
	N	182	182	182	183	183	183	183	183	183
Q69	Corrélation de Pearson	0,121	,311**	,328**	,362**	,325**	,280**	1	,382**	,672**
	Sig. (bilatérale)	0,104	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	182	182	182	183	183	183	183	183	183
Q70	Corrélation de Pearson	0,110	0,068	0,096	-0,047	0,083	,169*	,382**	1	,402**
	Sig. (bilatérale)	0,140	0,364	0,197	0,529	0,265	0,022	0,000		0,000
	N	182	182	182	183	183	183	183	183	183
استراتيجية فعالية الذات الدراسية	Corrélation de Pearson	,416**	,609**	,626**	,649**	,568**	,608**	,672**	,402**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	182	182	182	183	183	183	183	183	183

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

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

Corrélations

2		Q9	Q42	Q47	Q52	Q53	Q56	Q57	Q62	استراتيجية المراجعة المنظمة
Q9	Corrélation de Pearson	1	,178*	0,096	,425**	,172*	,288**	,223**	,147*	,540**
	Sig. (bilatérale)		0,016	0,198	0,000	0,020	0,000	0,002	0,047	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q42	Corrélation de Pearson	,178*	1	,194**	,338**	0,092	,163*	,330**	,225**	,525**
	Sig. (bilatérale)	0,016		0,009	0,000	0,216	0,028	0,000	0,002	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q47	Corrélation de Pearson	0,096	,194**	1	,294**	,210**	,205**	0,046	,314**	,488**
	Sig. (bilatérale)	0,198	0,009		0,000	0,004	0,005	0,538	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q52	Corrélation de Pearson	,425**	,338**	,294**	1	,360**	,399**	,432**	,302**	,736**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q53	Corrélation de Pearson	,172*	0,092	,210**	,360**	1	,373**	,354**	,368**	,600**
	Sig. (bilatérale)	0,020	0,216	0,004	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183

Q56	Corrélation de Pearson	,288**	,163*	,205**	,399**	,373**	1	,430**	,283**	,654**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,028	0,005	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q57	Corrélation de Pearson	,223**	,330**	0,046	,432**	,354**	,430**	1	,312**	,652**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,000	0,538	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q62	Corrélation de Pearson	,147*	,225**	,314**	,302**	,368**	,283**	,312**	1	,611**
	Sig. (bilatérale)	0,047	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
استراتيجية المراجعة المنظمة	Corrélation de Pearson	,540**	,525**	,488**	,736**	,600**	,654**	,652**	,611**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183

Corrélations

3		Q25	Q43	Q39	Q41	Q48	Q63	استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة
Q25	Corrélation de Pearson	1	,216**	,186*	,267**	,186*	,224**	,584**
	Sig. (bilatérale)		0,003	0,012	0,000	0,012	0,002	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183

Q43	Corrélation de Pearson	,216**	1	,202**	,244**	,174*	,273**	,598**
	Sig. (bilatérale)	0,003		0,006	0,001	0,018	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
Q39	Corrélation de Pearson	,186*	,202**	1	,333**	,275**	,182*	,597**
	Sig. (bilatérale)	0,012	0,006		0,000	0,000	0,014	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
Q41	Corrélation de Pearson	,267**	,244**	,333**	1	,390**	,245**	,670**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000		0,000	0,001	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
Q48	Corrélation de Pearson	,186*	,174*	,275**	,390**	1	,257**	,616**
	Sig. (bilatérale)	0,012	0,018	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
Q63	Corrélation de Pearson	,224**	,273**	,182*	,245**	,257**	1	,581**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,000	0,014	0,001	0,000		0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة	Corrélation de Pearson	,584**	,598**	,597**	,670**	,616**	,581**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183	183	183

المعايير

Corrélations

		Q12	Q14	Q26	Q27	Q23	Q35	Q37	Q36	استراتيجية طلب عون الاخرين
Q12	Corrélation de Pearson	1	0,106	0,122	0,085	0,132	,497**	,251**	,319**	,597**
	Sig. (bilatérale)		0,155	0,101	0,254	0,074	0,000	0,001	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q14	Corrélation de Pearson	0,106	1	0,143	0,072	,244**	0,112	,154*	,207**	,471**
	Sig. (bilatérale)	0,155		0,054	0,336	0,001	0,131	0,037	0,005	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q26	Corrélation de Pearson	0,122	0,143	1	,217**	,205**	0,117	,186*	,293**	,520**
	Sig. (bilatérale)	0,101	0,054		0,003	0,005	0,115	0,011	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q27	Corrélation de Pearson	0,085	0,072	,217**	1	0,136	-0,071	0,062	0,067	,340**
	Sig. (bilatérale)	0,254	0,336	0,003		0,066	0,341	0,404	0,371	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q23	Corrélation de Pearson	0,132	,244**	,205**	0,136	1	0,141	,224**	,245**	,528**
	Sig. (bilatérale)	0,074	0,001	0,005	0,066		0,056	0,002	0,001	0,000

	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q35	Corrélation de Pearson	,497**	0,112	0,117	-0,071	0,141	1	,395**	,280**	,597**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,131	0,115	0,341	0,056		0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q37	Corrélation de Pearson	,251**	,154*	,186*	0,062	,224**	,395**	1	,326**	,610**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,037	0,011	0,404	0,002	0,000		0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
Q36	Corrélation de Pearson	,319**	,207**	,293**	0,067	,245**	,280**	,326**	1	,639**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,005	0,000	0,371	0,001	0,000	0,000		0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183
استراتيجية طلب عون الاخرين	Corrélation de Pearson	,597**	,471**	,520**	,340**	,528**	,597**	,610**	,639**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183	183	183	183	183

Corrélations

6		Q11	Q61	Q68	مراقبة الاداء
Q11	Corrélation de Pearson	1	,235**	,379**	,729**

	Sig. (bilatérale)		0,001	0,000	0,000
	N	182	182	182	182
Q61	Corrélation de Pearson	,235**	1	,321**	,702**
	Sig. (bilatérale)	0,001		0,000	0,000
	N	182	183	183	183
Q68	Corrélation de Pearson	,379**	,321**	1	,768**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000
	N	182	183	183	183
مراقبة الاداء	Corrélation de Pearson	,729**	,702**	,768**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	182	183	183	183

Corrélations

7		Q7	Q13	Q16	Q17	Q19	Q55	طريقة التذكر
Q7	Corrélation de Pearson	1	,461**	,225**	,268**	,211**	-0,017	,605**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,002	0,000	0,004	0,822	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
Q13	Corrélation de Pearson	,461**	1	,364**	,248**	,332**	0,119	,713**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,001	0,000	0,109	0,000

	N	183	183	183	183	183	183	183
Q16	Corrélation de Pearson	,225**	,364**	1	,328**	,306**	-0,048	,631**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,000		0,000	0,000	0,517	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
Q17	Corrélation de Pearson	,268**	,248**	,328**	1	,316**	0,073	,632**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000		0,000	0,324	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
Q19	Corrélation de Pearson	,211**	,332**	,306**	,316**	1	0,091	,643**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,000	0,000	0,000		0,222	0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
Q55	Corrélation de Pearson	-0,017	0,119	-0,048	0,073	0,091	1	,318**
	Sig. (bilatérale)	0,822	0,109	0,517	0,324	0,222		0,000
	N	183	183	183	183	183	183	183
طريقة التذكر	Corrélation de Pearson	,605**	,713**	,631**	,632**	,643**	,318**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183	183	183

Corrélations

8		Q4	Q8	Q28	Q38	الدافعية التلقائية
Q4	Corrélation de Pearson	1	,237**	,221**	,184*	,635**
	Sig. (bilatérale)		0,001	0,003	0,013	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q8	Corrélation de Pearson	,237**	1	,401**	0,055	,667**
	Sig. (bilatérale)	0,001		0,000	0,456	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q28	Corrélation de Pearson	,221**	,401**	1	,149*	,714**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,000		0,043	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q38	Corrélation de Pearson	,184*	0,055	,149*	1	,532**
	Sig. (bilatérale)	0,013	0,456	0,043		0,000
	N	183	183	183	183	183
الدافعية التلقائية	Corrélation de Pearson	,635**	,667**	,714**	,532**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183

Corrélations

9		Q2	Q22	Q32	التحضير المسبق للموضوعات
Q2	Corrélation de Pearson	1	,184*	,323**	,698**
	Sig. (bilatérale)		0,013	0,000	0,000
	N	183	183	183	183
Q22	Corrélation de Pearson	,184*	1	,266**	,692**
	Sig. (bilatérale)	0,013		0,000	0,000
	N	183	183	183	183
Q32	Corrélation de Pearson	,323**	,266**	1	,741**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000
	N	183	183	183	183
التحضير المسبق للموضوعات	Corrélation de Pearson	,698**	,692**	,741**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183

Corrélations

10		Q1	Q6	Q5	Q10	تسجيل وتنظيم المعلومات
Q1	Corrélation de Pearson	1	,292**	,257**	0,127	,693**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,087	0,000
	N	183	183	183	183	183

Q6	Corrélation de Pearson	,292**	1	0,122	0,053	,634**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,099	0,477	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q5	Corrélation de Pearson	,257**	0,122	1	0,080	,598**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,099		0,279	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q10	Corrélation de Pearson	0,127	0,053	0,080	1	,494**
	Sig. (bilatérale)	0,087	0,477	0,279		0,000
	N	183	183	183	183	183
تسجيل وتنظيم المعلومات	Corrélation de Pearson	,693**	,634**	,598**	,494**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183

Corrélations

11		Q18	Q33	Q40	Q46	التخطيط المسبق
Q18	Corrélation de Pearson	1	,345**	,385**	-0,085	,696**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,253	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q33	Corrélation de Pearson	,345**	1	,345**	-0,022	,674**

	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,769	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q40	Corrélation de Pearson	,385**	,345**	1	-,163*	,674**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,027	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q46	Corrélation de Pearson	-0,085	-0,022	-,163*	1	,323**
	Sig. (bilatérale)	0,253	0,769	0,027		0,000
	N	183	183	183	183	183
التخطيط المسبق	Corrélation de Pearson	,696**	,674**	,674**	,323**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183

Corrélations

12		Q29	Q30	Q31	البحث عن المعلومات
Q29	Corrélation de Pearson	1	,445**	,277**	,744**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183
Q30	Corrélation de Pearson	,445**	1	,417**	,814**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000
	N	183	183	183	183

Q31	Corrélation de Pearson	,277**	,417**	1	,739**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000
	N	183	183	183	183
البحث عن المعلومات	Corrélation de Pearson	,744**	,814**	,739**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183

Corrélations

13		Q3	Q20	Q21	Q67	الضبط البيني
Q3	Corrélation de Pearson	1	,311**	,264**	,338**	,691**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q20	Corrélation de Pearson	,311**	1	,539**	,208**	,748**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,005	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q21	Corrélation de Pearson	,264**	,539**	1	,215**	,731**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,003	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q67	Corrélation de Pearson	,338**	,208**	,215**	1	,614**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,005	0,003		0,000
	N	183	183	183	183	183

الضبط البيني	Corrélation de Pearson	,691**	,748**	,731**	,614**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183

Corrélations

14		Q34	Q45	Q50	Q51	الوعي المعرفي
Q34	Corrélation de Pearson	1	,329**	,293**	,185*	,675**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,012	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q45	Corrélation de Pearson	,329**	1	,418**	,170*	,711**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,022	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q50	Corrélation de Pearson	,293**	,418**	1	,315**	,741**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	183	183	183	183	183
Q51	Corrélation de Pearson	,185*	,170*	,315**	1	,596**
	Sig. (bilatérale)	0,012	0,022	0,000		0,000
	N	183	183	183	183	183
الوعي المعرفي	Corrélation de Pearson	,675**	,711**	,741**	,596**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183	183

Corrélations

15		Q54	Q64	Q71	التصحيح الذاتي
Q54	Corrélation de Pearson	1	,224**	,296**	,696**
	Sig. (bilatérale)		0,002	0,000	0,000
	N	183	183	183	183
Q64	Corrélation de Pearson	,224**	1	,252**	,686**
	Sig. (bilatérale)	0,002		0,001	0,000
	N	183	183	183	183
Q71	Corrélation de Pearson	,296**	,252**	1	,749**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001		0,000
	N	183	183	183	183
التصحيح الذاتي	Corrélation de Pearson	,696**	,686**	,749**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183

Corrélations					
		Q24	Q44	Q49	تكملة الواجبات المدرسية
Q24	Corrélation de Pearson	1	0,054	-0,019	,580**
	Sig. (bilatérale)		0,469	0,795	0,000
	N	183	183	183	183
Q44	Corrélation de Pearson	0,054	1	,149*	,654**
	Sig. (bilatérale)	0,469		0,044	0,000
	N	183	183	183	183
Q49	Corrélation de Pearson	-0,019	,149*	1	,600**
	Sig. (bilatérale)	0,795	0,044		0,000
	N	183	183	183	183
تكملة الواجبات المدرسية	Corrélation de Pearson	,580**	,654**	,600**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	183	183	183	183

الثبات

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,732	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,746	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,743	6

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,723	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,795	3

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,737	6

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,746	4

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,780	3

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,725	4

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,711	4

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,811	3

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,777	5

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,769	4

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,780	3

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,702	3

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,941	71

التجزئة النصفية:

Corrélations				
			الفردي	الزوجي
Rho de Spearman	الفردي	Coefficient de corrélation	1,000	,905**
		Sig. (bilatéral)		0,000
		N	183	183
	الزوجي	Coefficient de corrélation	,905**	1,000
		Sig. (bilatéral)	0,000	
		N	181	182
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1[a]
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1[b]
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les sous-échelles			0,907
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,951
	Longueur inégale		0,951
Coefficient de Guttman			0,951
a. Les éléments sont : الفردي			
b. Les éléments sont : الزوجي			

استخراج المعايير

		استراتيجية فعالية الذات الدراسية	استراتيجية المراجعة المنظمة	استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة	استراتيجية طلب عون الاخرين	مراقبة الاداء	طريقة التذكر	الدافعية التلقائية	التحضير المسبق للموضوعات	تسجيل وتنظيم المعلومات	التخطيط المسبق	البحث عن المعلومات	الضبط البيئي	الوعي المعرفي	التصحيح الذاتي	تكملة الواجبات المدرسية	TOTAL
N	Valide	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183	183
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		28,4973	30,1093	21,0929	25,1475	10,7213	20,1694	13,7923	9,7923	13,4863	14,0601	10,7541	15,5847	14,2514	11,5738	10,7268	249,7596
Médiane		29,0000	31,0000	22,0000	26,0000	11,0000	20,0000	14,0000	10,0000	14,0000	15,0000	12,0000	16,0000	15,0000	12,0000	11,0000	254,0000
Mode		30,00	34,00	25,00	31,00	12,00	20,00	14,00	12,00	13.00[a]	15,00	13,00	19,00	16,00	13.00[a]	11,00	224.00[a]
Ecart type		5,97970	6,42190	5,05542	6,21635	2,98420	4,77617	3,48001	3,02382	3,30311	3,24489	3,02184	3,46762	3,62715	2,66515	2,47664	42,18584
Variance		35,757	41,241	25,557	38,643	8,905	22,812	12,110	9,143	10,911	10,529	9,132	12,024	13,156	7,103	6,134	1779,645
Percentiles	1	9,0000	11,0000	7,8400	9,8400	3,0000	7,6800	4,8400	3,8400	4,8400	6,0000	3,0000	6,0000	4,0000	3,0000	3,0000	125,6800
	2	10,3600	12,6800	9,6800	11,0000	3,0000	8,6800	6,0000	4,0000	6,0000	6,6800	3,0000	6,6800	5,0000	4,6800	4,0000	139,6800
	3	16,0000	15,5200	10,5200	12,0000	4,0000	9,0000	7,0000	4,0000	6,5200	7,0000	4,0000	7,0000	6,0000	5,5200	5,5200	147,7200
	4	18,0000	16,3600	11,3600	13,0000	5,0000	10,3600	8,0000	4,0000	7,0000	7,0000	4,3600	7,0000	6,0000	6,0000	6,0000	158,3600
	5	18,2000	17,0000	12,0000	13,2000	5,0000	12,0000	8,0000	4,2000	8,0000	7,2000	5,0000	9,0000	7,0000	6,0000	7,0000	165,4000
	10	21,0000	20,4000	14,0000	16,0000	6,0000	13,4000	9,0000	6,0000	9,0000	9,0000	7,0000	11,0000	9,0000	8,0000	7,0000	195,4000
	15	22,0000	24,0000	15,0000	19,0000	7,6000	15,0000	10,0000	6,0000	10,0000	10,0000	7,0000	12,0000	10,6000	9,0000	8,0000	205,6000
	20	23,0000	25,0000	17,0000	20,0000	8,0000	16,0000	11,0000	7,0000	11,0000	11,0000	8,0000	12,8000	12,0000	9,8000	9,0000	215,6000
	25	25,0000	27,0000	18,0000	21,0000	9,0000	17,0000	11,0000	8,0000	11,0000	12,0000	9,0000	14,0000	12,0000	10,0000	9,0000	224,0000
	30	25,2000	28,0000	18,0000	22,0000	9,0000	18,0000	12,0000	8,0000	12,0000	12,2000	9,0000	14,0000	13,0000	10,0000	9,0000	232,2000
	35	27,0000	28,0000	19,0000	23,0000	10,0000	19,0000	12,0000	8,0000	13,0000	13,0000	10,0000	15,0000	13,0000	11,0000	10,0000	236,0000
	40	28,0000	29,6000	20,0000	24,0000	10,0000	19,0000	13,0000	9,0000	13,0000	14,0000	11,0000	15,0000	14,0000	11,0000	10,0000	241,2000
	45	28,0000	30,0000	21,0000	25,0000	11,0000	20,0000	13,0000	9,0000	13,0000	14,0000	11,0000	16,0000	14,0000	12,0000	11,0000	247,0000
	50	29,0000	31,0000	22,0000	26,0000	11,0000	20,0000	14,0000	10,0000	14,0000	15,0000	12,0000	16,0000	15,0000	12,0000	11,0000	254,0000
	55	30,0000	32,0000	22,2000	26,0000	12,0000	21,0000	14,0000	10,0000	14,0000	15,0000	12,0000	17,0000	15,0000	12,0000	11,0000	263,0000
	60	30,0000	33,0000	23,0000	27,0000	12,0000	22,0000	15,0000	11,0000	15,0000	15,0000	12,0000	17,0000	16,0000	13,0000	11,0000	266,4000

	65	31,6000	34,0000	24,0000	28,0000	12,0000	23,0000	16,0000	11,0000	15,0000	16,0000	13,0000	18,0000	16,0000	13,0000	12,0000	271,6000
	70	32,0000	34,0000	25,0000	29,0000	12,0000	23,0000	16,0000	12,0000	15,8000	16,0000	13,0000	18,0000	16,0000	13,0000	12,0000	274,0000
	75	33,0000	35,0000	25,0000	30,0000	13,0000	24,0000	17,0000	12,0000	16,0000	16,0000	13,0000	18,0000	17,0000	14,0000	13,0000	281,0000
	80	34,0000	36,0000	26,0000	31,0000	13,0000	24,2000	17,0000	13,0000	16,0000	17,0000	13,0000	19,0000	17,0000	14,0000	13,0000	287,0000
	85	35,0000	36,0000	26,0000	31,0000	14,0000	25,0000	18,0000	13,0000	17,0000	18,0000	14,0000	19,0000	18,0000	14,0000	13,4000	296,4000
	90	35,0000	37,0000	27,6000	32,6000	15,0000	26,0000	18,0000	14,0000	17,0000	18,0000	14,0000	20,0000	19,0000	15,0000	14,0000	301,2000
	95	37,0000	39,0000	28,0000	35,0000	15,0000	27,0000	19,0000	14,0000	18,8000	18,0000	14,8000	20,0000	19,0000	15,0000	14,0000	307,0000
	96	37,0000	39,0000	28,0000	35,0000	15,0000	27,6400	19,0000	15,0000	19,0000	19,0000	15,0000	20,0000	19,0000	15,0000	14,0000	309,2800
	97	37,4800	39,4800	29,0000	36,0000	15,0000	28,0000	19,0000	15,0000	19,0000	20,0000	15,0000	20,0000	19,4800	15,0000	14,4800	312,0000
	98	38,0000	40,0000	29,0000	37,3200	15,0000	28,3200	19,0000	15,0000	19,0000	20,0000	15,0000	20,0000	20,0000	15,0000	15,0000	319,9600
	99	39,0000	40,0000	30,0000	38,4800	15,0000	29,1600	20,0000	15,0000	19,1600	20,0000	15,0000	20,0000	20,0000	15,0000	15,0000	327,9600
	100	39,0000	40,0000	30,0000	41,0000	15,0000	30,0000	20,0000	15,0000	20,0000	20,0000	15,0000	20,0000	20,0000	15,0000	15,0000	333,0000

اختبار التوزيع الطبيعي

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
استراتيجية فعالية الذات الدراسية	0,080	183	0,006	0,959	183	0,000
استراتيجية المراجعة المنظمة	0,099	183	0,000	0,943	183	0,000
استراتيجية انتقاء الحلول المناسبة	0,101	183	0,000	0,968	183	0,000
استراتيجية طلب عون الاخرين	0,057	183	.200*	0,987	183	0,092
مراقبة الاداء	0,136	183	0,000	0,947	183	0,000
طريقة التذكر	0,106	183	0,000	0,974	183	0,002
الدافعية التلقائية	0,092	183	0,001	0,970	183	0,001
التحضير المسبق للموضوعات	0,106	183	0,000	0,966	183	0,000
تسجيل وتنظيم المعلومات	0,108	183	0,000	0,970	183	0,001
التخطيط المسبق	0,128	183	0,000	0,962	183	0,000
البحث عن المعلومات	0,168	183	0,000	0,924	183	0,000
الضبط البيئي	0,122	183	0,000	0,923	183	0,000
الوعي المعرفي	0,128	183	0,000	0,945	183	0,000
التصحيح الذاتي	0,148	183	0,000	0,923	183	0,000
تكملة الواجبات المدرسية	0,112	183	0,000	0,958	183	0,000
TOTAL	0,079	183	0,008	0,970	183	0,001

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

المحلق رقم (2)

مقياس إستراتجيات التعلم المنظم ذاتياً

Self Regulated Learning Strategies Scale

إعداد

دكتور / **لطفى عبد الباسط إبراهيم**

كلية التربية – جامعة المنوفية

٢٠٠١ م

مكتبة الأنجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

عزيزى الطالب .. عزيزتى الطالبة ..

يعرض عليك فيما يلى عدداً من العبارات التى تصف كيفية مذاكرتك للمواد المقررة ، وما يمكن أن تتخذه من طرق لإعداد أى نشاط تعليمى يرتبط بما تدرسه . عليك أن تقرأ كل عبارة جيداً ثم تضع علامة (×) فى الخانة التى تدل على مدى مطابقة الوصف لك .

- فإذا كانت العبارة متطابقة معك وتفعل ذلك دائماً ، ضع العلامة فى الخانة (أ) .
- فإذا كانت العبارة متطابقة معك إلى حد كبير ، ضع العلامة فى الخانة (ب) .
- فإذا كانت العبارة تصف سلوكك بدرجة ما وتسير بذلك أحياناً ضع العلامة فى الخانة (جـ) .
- أما إذا كنت لا تشعر بمضمون العبارة إلا قليلاً ، ضع العلامة فى الخانة (د) .
- وإذا كنت لا تشعر بمضمون العبارة إلا نادراً ، ضع العلامة فى الخانة (هـ) .

لاحظ أنه لا يوجد اختيار صحيح وآخر خطئ ، فقط عليك أن تجيب كما تتصرف فعلاً اجابتك لن يطلع عليها أحد .. شكراً لك .

رقم	العبـــــارة	أفعـــل ذلـــك				
		دائماً أ	كثيراً ب	أحياناً جـ	قليلاً د	نادراً هـ
١	أحسن من مذاكرتى بمناقشة الموضوعات مع زملائى .					
٢	أجبر نفسى على حل الواجبات المدرسية بمجرد دخول المنزل .					
٣	أعزل نفسى عن أى شئ يمكن أن يشتتنى أثناء المذاكرة .					
٤	أناقش المدرس أثناء الحصة فيما لا أفهمه .					
٥	أدون ملاحظاتى أثناء الشرح والمناقشة فى الفصل .					
٦	أتعاون مع زملائى عندما يطلب منا القيام بأى نشاط مدرسى .					
٧	أحفظ القواعد والكلمات الجديدة بالدرس لأتذكره بسهولة .					
٨	أشارك من تلقاء نفسى فى الواجبات والأنشطة المدرسية .					
٩	أستعد للامتحان بحل الأسئلة التى تلى كل درس .					
١٠	أتجاهل أى مصدر للإزعاج أثناء المذاكرة فى البيت .					

رقم	العبـــــارة	أفعـــل ذلـــك				
		دائما أ	كثيرا ب	أحيا ناجـ	قليلا د	نادرا هـ
١١	أراجع نفسي بعد مذاكرة أي درس مقرر .					
١٢	أطلب مساعدة الوالدين أو الأخوة أو حتى المدرس عندما يطلب مني إعداد عمل ما (مقالة مثلا – وسيلة تعليمية)					
١٣	أسجل في كراسة خارجية جميع المعلومات المرتبطة بالدرس .					
١٤	أضع لكل درس عدد من الأسئلة وأحفظ إجابتها النموذجية .					
١٥	أقسم الوقت بين الواجبات المدرسية والمنزلية .					
١٦	أضع لكل درس كلمات مفتاحية (رئيسية) تذكرني بمحتواه .					
١٧	عند حل أي تمرين (مسألة) ، لا أتسرع بل أرتب أفكاري وخطوات الحل .					
١٨	قبل كتابة أي مقالة ، أعد لها تخطيطا مسبقا (مسودة) .					
١٩	أرتب كل درس في نقاط متسلسلة ليسهل علي تذكره .					
٢٠	ابتعد عن أي مصدر للضوضاء عند حل الواجبات المنزلية .					
٢١	أنقل مكان مذاكرتي إلى غرفة بعيدة عما يشتتني .					
٢٢	أقرأ درس اليوم التالي – مسبقا – واضع خطا تحت الأجزاء التي لم أفهمها .					
٢٣	أقرأ درس اليوم التالي – مسبقا – من الكتاب وأحاول حل التمرينات					
٢٤	أتجاهل الأجزاء المقررة التي لا أفهمها من الدرس ولا أسأل عنها أحدا .					
٢٥	قبل الأختبار أطلب من المدرس أن يحل لي بعض الأمثلة والتدريبات					
٢٦	أسأل المدرس عن أية معلومات إضافية مرتبطة بالدرس ولم ترد بالكتاب .					
٢٧	أحاول معرفة ما هي توقعات المدرس عن الأختبار القادم .					

رقم	العبـــــارة	أفعـــل ذلـــك				
		دائماً أ	كثيراً ب	أحياناً جـ	قليلاً د	نادراً هـ
٢٨	أتطوع لعمل أنشطة تعليمية مرتبطة بالدروس المقررة .					
٢٩	أجمع ما أستطيع من معلومات حول الموضوع (بحث – مقالة)					
٣٠	أستعين بالكتب والمراجع لإنجاز المطلوب منى .					
٣١	أقدر (أقيم) مدى فهمى للدرس أثناء الشرح .					
٣٢	عندما أحل أى مسألة (تمرين) أعرف ان كان الحل صحيحاً أم لا .					
٣٣	أسمّع لنفسى الدرس – ليلة الإمتحان – حتى تثبت فى ذهنى .					
٣٤	أستعد للإختبار بتوزيع الموضوعات المقررة على فترات زمنية مناسبة					
٣٥	أستعين بالوالدين أو الأخوة الكبار فى حل الواجبات المدرسية .					
٣٦	قبل الأختبار أذهب إلى المدرس لأعرف الطريقة المثلى لحل بعض المسائل					
٣٧	أسأل زملائى الأكبر منى عن الأنشطة التى يمكن إعدادها لهذا المقرر					
٣٨	أتبع طريقة المدرس عند حل أى مسألة مشابهة لما درسناه .					
٣٩	أتجنب أى عمل لا يسبقه تخطيط كاف .					
٤٠	عندما يطلب منى حل مسألة – تمرين – فإننى أعد لها تخطيطاً مسبقاً (مسودة) .					
٤١	أختبر العمل أثناء القيام به لأتأكد أنى أقوم به على الوجه الصحيح					
٤٢	دائماً أنظم المعلومات الجديدة وأربطها بالمعلومات السابقة .					
٤٣	أطلب من المدرس أن يخبرنى بأسباب حصولى على درجتى فى الأختبار					
٤٤	أحاول تكملة الواجبات المدرسية قبل موعدها					
٤٥	أعرض على المدرس بعض الآراء المرتبطة بالدرس ولم يشر إليها					
٤٦	حل المسائل (الأسئلة) لا تحتاج الى تخطيط أو تفكير عميق منى .					
٤٧	أضع لنفسى أهدافاً وأسعى إلى تحقيقها .					
٤٨	لحل أى مسألة أجرب أكثر من طريقة للوصول إلى حل نموذجى لها					

رقم	العبـــــارة	أفضل ذلك				
		دائماً أ	كثيراً ب	أحياناً جـ	قليلاً د	نادراً هـ
٤٩	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من زملائي الآخرين بالفصل .					
٥٠	أفضل العمل المدرسي الذي يتحدى قدراتي لأني أتعلم منه أشياء جديدة .					
٥١	أنا متأكد من أنني أستطيع فهم جميع الأفكار والمعلومات المقررة علّي .					
٥٢	عند حل الواجبات المدرسية أحاول تذكر ما قاله المدرس في الفصل .					
٥٣	أهتم بمعرفة ما ينبغي أن أتعلمه في هذا الفصل الدراسي .					
٥٤	من المتوقع أن يكون أدائي عال في هذا الفصل الدراسي .					
٥٥	من الصعب علّي أن أحدد الأفكار الرئيسية فيما أقرأه .					
٥٦	أسأل نفسي عدداً من الأسئلة لأتأكد أنني عرفت ماذاكرته					
٥٧	عند مذاكرة مادة غير شيقة أحاول الإستمرار حتى أفرغ من مذاكرتها .					
٥٨	أعتقد أنني أحسن التلاميذ إذا ما قورنت بهم .					
٥٩	أنا متأكد أني أستطيع أن أصل إلى منزلة عالية في أي مهمة أكلف بها .					
٦٠	مهاراتي الدراسية عالية بالنسبة للآخرين .					
٦١	عندما أذاكر أضع الأفكار الرئيسية للدرس في كلماتي الخاصة .					
٦٢	قبل البدء في المذاكرة أفكر فيما أحتاجه للمذاكرة والتعلم .					
٦٣	أعتقد أني قادر على إستخدام ما أتعلمه الآن في السنوات القادمة					
٦٤	عندما يكون أدائي ضعيفاً أحاول الاستفادة وتصحيح أخطائي .					
٦٥	بالمقارنة بزملائي فإني أعرف معلومات دقيقة عن الموضوعات التي ندرسها .					
٦٦	أعتقد أن ما نتعلمه في هذا الفصل (السنة) يعد شيقاً .					
٦٧	أعمل جاهداً لألتحق بفصل جيد حتى لو كنت لا أحب هذا الفصل					

رقم	العبـــــــارة	أفعـــل ذلـــك				
		دائماً أ	كثيراً ب	أحياناً جـ	قليلاً د	نادراً هـ
٦٨	أتوقف عن القراءة عندما أسرح ، وأعود إليها بسرعة .					
٦٩	أعرف أني أستطيع تعلم مواد هذا الفصل بمهارة تامة .					
٧٠	فهم الموضوعات المقررة أمر هام بالنسبة لي .					
٧١	أعتقد أني سأحصل على تقدير عال هذا العام .					

إنتهت الأسئلة شكراً لك