



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج.
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
قسم علم النفس



- شعبة علم النفس رقم التسجيل:.....
- تخصص علم النفس المدرسي الرقم التسلسلي:.....

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المفضلة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي
(دراسة ميدانية بثنائية 16 شهيدا ببلدية بليمور ولاية برج بوعريريج)

مذكرة متممة لنيل شهادة ماستر علم النفس المدرسي

- إعداد:
- دريدي بلقيس
- نفاف غزلان

نوقشت وأجيزت علناً بتاريخ: 2025/06/12
أمام اللجنة المتكونة من السادة:

رئيسا	أستاذ؛ جامعة محمد البشير الإبراهيمي؛ برج بوعريريج	د/ لعروس زوينة
مشرفا ومقررا	أستاذ؛ جامعة محمد البشير الإبراهيمي؛ برج بوعريريج	د/ جوهاري سمير
مناقشا	أستاذ؛ جامعة محمد البشير الإبراهيمي؛ برج بوعريريج	د/ قرين العيد

السنة الجامعية: 2025_2024



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج.

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

قسم العلوم الاجتماعية



- شعبة علم النفس رقم التسجيل:

- تخصص علم النفس المدرسي الرقم التسلسلي:

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المفضلة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

(دراسة ميدانية بثنائية 16 شهيدا بلدية بليمور ولاية برج بوعريريج)

مذكرة متممة لنيل شهادة ماستر علم النفس المدرسي

- إعداد:

- دريدي بلقيس

- نفاف غزلان

نوقشت وأجيزت علناً بتاريخ: 2025/06/12

أمام اللجنة المتكونة من السادة:

رئيسا	أستاذ؛ جامعة محمد البشير الابراهيمي؛ برج بوعريريج	د/ لعروس زوينة
مشرفا ومقرا	أستاذ؛ جامعة محمد البشير الابراهيمي؛ برج بوعريريج	د/ جوهاري سمير
مناقشا	أستاذ؛ جامعة محمد البشير الابراهيمي؛ برج بوعريريج	د/ قرين العيد

السنة الجامعية: 2025_2024

شكر وتقدير

"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وان اعمل صالحا ترضاه
وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" (سورة النمل آية_19)

بادئ ذي بدء، نشكر الله تعالى على نعمه الجليلة، أنه تبارك وتعالى أمدنا بالصحة والقوة
وكان لنا عوناً ودعماً. نحمده سبحانه وتعالى على أنه وهبنا التوفيق والسداد ومنحنا سعة
الصدر والمثابرة لإعداد هذا الدراسة ونرجو أن يكون ذخراً في ميزان الحسنات يوم القيامة.
ونشكر كل من تلقينا منه علماً صالحاً أو عملاً مفيداً لمواصلة مشوارنا كما نشكر الأستاذ
المشرف "جوهاري سمير" "زفور مراد" على توجيهاته القيمة ونصائحه النفيسة ونشكر
طلبة كل من ساهم من قريب أو بعيد في التعاون معنا في إعداد هذه الدراسة.

فجزاهم الله عنا كل خير.

إلى كل هؤلاء نقول لهم:

"بارك الله لكم وجعلها في ميزان حسناتكم"

إهداء

إلى العزيز الذي حملت إسمه فخرا إلى من كلله الله بالهيبة والوقار إلى من حصد الاشواك عن دربي
وزرع لي الراحة بدلا منها الى أبي الذي لم ينحي ظهر أبي مما كان يحمله بل إنحني ليحملني كان يحمل
همومي على كتفيه ويمنحني من قوته وكن أخفي عن نفسي بعض المطالب فكان هو من يكشفها
ويحققها دون أن أطلب

شكرا لكونك أبي

و إلى التي علمتني الأخلاق قبل أن أتعلمها إلى الجسر الصاعد بي إلى الجنة إلى اليد الخفية التي
أزالت عن طريقي العقبات إلى صاحبة الدعوات التي تحمل إسمي ليلا ونهارا

أمي محبوبتي

والى من ووهبني الله نعمة وجودهم إلى مصدر قوتي وأرضي الصلبة وجدار قلبي المتين
إلى اخوتي و أخواتي

والى من إن ضاقت بي الدنيا وسعت بخطاهم وإن سقطت كانوا أول من رفعوني بكلماتهم إلى من رافقني
بالقلب قبل الدرب

أصحابي وأحبتي

ها أنا اليوم طويت صفحة من التعب و أسجل في تاريخي فخرا لا ينسى

لم أعد أتساءل عن ملامح الوصول فقد رأيتها في عيوني

تلاشت عيون التعب وإبتسم الأفق بعد عتمة الإنتظار

هاهي الخطوة التي كانت تتعثر أحيانا

قد وجدت مستقرا في قمة الإنجاز

واخر ما أقول:

الحمد لله..... الحمد لله رب العالمين

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأكثر اعتمادا لدى تلاميذ ثانوية 16 شهيدا ببلدية بليمور ولاية برج بوعرييج، بالإضافة إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس ، التخصص و المستوى الدراسي.

ولإجراء هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي ، بحيث اشتملت عينة الدراسة على (223) تلميذ وتلميذة من كل الشعب ، ولجمع البيانات والمعلومات تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي اعدّه بوردي والذي عدله ابراهيم أحمد (2007) في بيئة عربية ، بحيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أكثر استراتيجية مستخدمة هي استراتيجية الحفظ والتسميع لتليها استراتيجية المساعدة الاجتماعية ثم استراتيجية التخطيط والتنظيم واحتلت المرتبة الأخيرة استراتيجية المراقبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح السنة ثانية.

- الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ،تلاميذ التعليم الثانوي .

- Abstract:

The study aimed to identify the most commonly used self-regulated learning strategies among students of the "16 Martyrs" High School in the municipality of Beli Mard Bordj Bou Arréridj Province. It also aimed to investigate whether self-regulated learning strategies varied according to gender, academic specialization, and educational level.

To conduct this study, the descriptive method was used. The sample consisted of 223 male and female students from various academic streams. Data was collected using the Self-Regulated Learning Strategies Scale developed by Bourdieu and adapted by Ibrahim Ahmed in 2007 for an Arab context. The data was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 26). The findings were as follows:

_ The most frequently used strategy was the memorization and rehearsal strategy, followed by the social assistance strategy, then the planning and organization strategy, while the least used was the monitoring strategy.

_ There were statistically significant differences in self-regulated learning strategies attributed to gender, in favor of females.

_ There were statistically significant differences in self-regulated learning strategies attributed to academic specialization, in favor of science students.

_ There were statistically significant differences in self-regulated learning strategies attributed to educational level, in favor of second-year students.

Keywords: Self-regulated learning strategies, secondary school students.



المحتوى	الصفحة
- شكر وتقدير	أ
- الإهداء	ب
- ملخص الدراسة باللغة العربية	ت
- ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ث
- فهرس المحتويات	ج
- قائمة الجداول	خ
- قائمة الأشكال	خ
- فهرس الملاحق	
أولاً: الخلفية النظرية والدراسات السابقة	
- مقدمة	12
الفصل الأول: فصل تمهيدي.	
1- الإشكالية	15
2- فرضيات الدراسة	18
3- أهمية الدراسة	18
4- أهداف الدراسة	19
5- المفاهيم الأساسية للدراسة	19
6- الخلفية النظرية	21
7- الدراسات السابقة	30
ثانياً: الدراسة الميدانية	
الفصل الثاني: الطريقة والأدوات.	
- تمهيد	41
1- منهج الدراسة	41
2- الدراسة الاستطلاعية	42
2 - 1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية	42
2 - 2 - إجراءات الدراسة الاستطلاعية	42
2 - 3 - عينة الدراسة الاستطلاعية	42

42	2- 4- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكو مترية
45	2- 5- نتائج الدراسة الاستطلاعية
	3- الدراسة الأساسية
45	3- 1- مجالات الدراسة
45	3- 2- منهجية الدراسة
45	3- 3- مجتمع وعينة الدراسة
48	3- 4- أدوات جمع البيانات
50	3- 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة
51	- خلاصة
	الفصل الثالث: النتائج والمناقشة
53	- تمهيد
53	1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
55	2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
56	3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
57	4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
59	3- استنتاج عام
60	4- مقترحات الدراسة
61	- خاتمة
63	- قائمة المراجع
67	- الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	الصفحة
1	معامل صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام طريقة الصدق التمييزي) (صدق المقارنة الطرفية)
2	يوضح معامل الارتباط أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدرجة الكلية
3	يبين معامل ثبات الاتساق الداخلي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
4	يبين معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
5	يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب المستوى الدراسي
6	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

7	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة	47
8	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	48
9	يوضح توزيع فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم حسب محاوره	49
10	يوضح توزيع درجات البدائل لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	49
11	يوضح معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	50
12	يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي لأبعاد المقياس استراتيجيات التعلم المنظم	53
13	يبين اختبار (T) للفروق بين تلاميذ الثانوي في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمغير الجنس.	55
14	يبين اختبار (T) للفروق بين تلاميذ الثانوي في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمغير التخصص	56
15	يبين تحليل التباين anova للفروق بين المتوسطات درجات أفراد العينة في مقياس مستوى استراتيجيات التعلم المنظم	57

فهرس الملاحق

الرقم	الصفحة
1	يمثل أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة
2	يمثل مخرجات تحليل الحزمة الإحصائية spss22



الخلفية النظرية

والدراسات السابقة

مقدمة:

في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم في شتى المجالات أصبح لزاما على المنظومة التربوية ان تواكب هذا التحول من خلال تطوير أساليبها ومقارباتها التعليمية بما يضمن إعداد متعلم قادر على التكيف وتحمل المسؤولية عن تعلمه ومن بين المفاهيم التي حظيت باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة مفهوم التعلم المنظم ذاتيا والذي يمثل أحد ابرز التوجهات الحديثة في ميدان علم النفس التربوي والتربية بوجه عام يشير التعلم المنظم ذاتيا الى قدرة المتعلم على التحكم الواعي في مختلفة جوانب تعلمه بدءا من التخطيط وتحديد الأهداف مروراً باختيار الاستراتيجيات المناسبة و إنتهاءا بالتقييم الذاتي و التحفيز الداخلي هذا النمط من التعلم يتيح المتعلمين امتلاك زمام المبادرة في مسارهم الدراسي ما يعزز من استقلاليتهم ويزيد من فعاليتهم الأكاديمية

وتعد المرحلة الثانوية من اهم المراحل التعليمية التي يتم فيها ترسيخ مثل هذه المهارات لما لها من دور محوري في تشكيل اتجاهات المتعلمين نحو التعلم وتحقيق الاستقلالية الفكرية والنضج الأكاديمي ومن هنا تتبع أهمية دراسة الاستراتيجيات المفضلة للتعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ التعليم الثانوي بهدف التعرف على أنماط التنظيم الذاتي التي يعتمدونها والعوامل التي تؤثر في اختياراتهم وذلك في سبيل دعم ممارسات تربوية تسهم في تعزيز هذا النمط من التعلم

وعليه تسعى دراستنا الى رصد وتحليل الاستراتيجيات التي يعتمدها تلاميذ المرحلة الثانوية لتنظيم تعلمها ذاتيا و إستكشاف الفروق المحتملة بحسب متغيرات كالجنس ,التخصص أو المستوى الدراسي مساهمة في تقديم توصيات بيداغوجية من شأنها دعم استقلالية المتعلمين وتحسين أدائهم الأكاديمي

لذا فإن هذه الدراسة محاولة للتعرف على أبرز الاستراتيجيات التي يعتمدها تلاميذ ثانوية 16 شهيد ببلدية بليمور ولاية برج بوعريرج لتنظيم تعلمهم ذاتيا ، بحيث قسمت إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي.

أما الجانب النظري يحتوي على الخلفية النظرية للدراسة بفصل الاطار العام للدراسة يحتوي على اشكالية الدراسة وأهميتها بالإضافة إلى أهداف الدراسة ومفاهيمها الأساسية ثم الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

أما بالنسبة للجانب التطبيقي فيضم فصلين فصل بعنوان الطريقة والأدوات يتكون في مضمونه من الدراسة الاستطلاعية التي تحتوي في طياتها على الهدف منها وكذا الإجراءات المتبعة فيها وعينتها وخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة بالإضافة إلى نتائجها، لتأتي بعدها الدراسة الأساسية والتي تتكون من مجالات الدراسة بالإضافة إلى منهج الدراسة وكذا مجتمع وعينة الدراسة بالإضافة إلى وصف أدوات الدراسة وكذا التطرق لأهم الأساليب الاحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

أما الفصل الثالث كان بعنوان النتائج والمناقشة والذي يضم عرض وتحليل نتائج الدراسة وكذا مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والتراث النظري، بالإضافة إلى الاستنتاج العام ومقترحات الدراسة وخاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول: فصل التمهيدي

- 1- الإشكالية.
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة
- 5- المفاهيم الأساسية للدراسة.
- 6- الخلفية النظرية للدراسة.
- 7- الدراسات السابقة.
- 8- التعليق على الدراسات السابقة.

يتميز العصر الحالي بأنه عصر التقدم المعرفي والتكنولوجي، فالتطورات السريعة في ميادين العلم والمعرفة وزيادة عدد المقبلين عليها للتعليم فرض على المؤسسات التربوية أن تعمل على تطوير العملية التعليمية وإعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم المجال التربوي، فيما أن المتعلم أصبح محور العملية التعليمية فإعداده بشكل إيجابي يتطلب من المجال التربوي أو علوم التربية ضرورة البحث عن استراتيجيات التعلم التي تساعد المتعلم على تكوين معنى لما تعلمه، ولا ينتظر أن تقدم له حلول جاهزة للمشاكل التي يواجهها في تعلمه، حيث أن الغرض من عملية التعلم هو إحداث تغيرات وتعديلات في سلوك المتعلم على المستويات المعرفية والوجدانية في سبيل ذلك طرحت العديد من الصيغ والتصورات التي يمكن أن تساعد الفرد المتعلم ومنها استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتسهيل عملية التعلم من أجل تحقيق النجاح والتفوق الدراسي، فاستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا تعتبر عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من المباشرة في التعلم وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيا في عملية التعلم، ومن تلك الخصائص تحصيلهم للمستويات المرتفعة يتعلق بعملية التعلم حيث يوظف المتعلمون المنظمون لذاتهم الكثير من استراتيجيات التي تسهم في انجاز المهام الدراسية وتحديد الأهداف مع ايجاد الدوافع لتحقيق تلك الأهداف ومراقبتهم لعملية التعلم مع وجود تغذية راجعة حول عملية التعلم ومرونتهم المستمرة لتعديل سلوكهم وفقا لما تتطلبه ظروف التعلم. (أمعوز، 2019، ص 04).

حيث يعتبر التعلم عملية يتفاعل فيها التلميذ مع ما واجهه من خبرات مباشرة أو غير مباشرة حيث تنمو وتتطور خبراته أثناء تفاعله في مواقع التعلم لما يقوم به من عمليات عقلية معرفية ذاتية خاصة به يحددها أساسا باستراتيجيات تعلمه، والتعلم هو عملية تلقى المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والعواطف من خلال دراسة الخبرات، مما يؤدي إلى تغيير سلوك التلميذ الإنساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية وهو كذلك كل فعل يمارسه التلميذ بذاته يقصد من ورائه إكساب معارف جديدة تساعد على تنمية قدراته على الاستيعاب والتحليل، ولقد تزايد الاهتمام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ خاصة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لما لهذا الموضوع من أثر كبير على إكساب معلومات ومهارات إستراتيجيات في حياتهم الدراسية تؤهلهم لاكتمال مستواهم في الثانوية أو في حياتهم اليومية. (فرحات، 2019، ص 5-6).

وهذا ما ذهب إليه "سينج" Singh D.N في كون التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن التلميذ القدير يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، والمنظم ذاتيا في نهاية الأمر يقرر معالم نشاطاته.

وعلى هذا الأساس نجد هناك من التلاميذ من يركز على استراتيجية دون البقية، وهناك من يعتمد على العديد من الإستراتيجيات وهذا على سبيل المثال لا الحصر، الشعب العلمية أغلب المواد المدروسة أو

المدرجة ضمنها غالبا ما يتلاءم معها أسلوب الفهم، وفي المقابل نجد الشعب الأدبية غالبا ما يتلاءم معها أسلوب الحفظ (الاحتفاظ).

وهذا بالضبط ما جعل دراستنا تتمحور حول تلاميذ الطور الثانوي شعبة الآداب (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة)، فبالنسبة للسنة الأولى فإنها مرحلة انتقالية أي أن التلميذ أو المتعلم حدث في حياته التعليمية تغيير جذري على كل الأصعدة، فهي مرحلة جد حساسة تعتمد بشكل كبير على درجة التكيف والتأقلم والتوافق خاصة مع المواد المدروسة وطريقة تلقيها وكذا كيفية استرجاعها، أما السنة الثانية ثانوي تعتبر مرحلة اختيار الشعبة بعدما إكساب التلميذ الخبرة في التعامل مع المتغيرات الكثيرة في السنة أولى ثانوي، التي تحتاج إلى وقت للتوافق معرفيا ووجدانيا واجتماعيا، وباعتباره أن النجاح في امتحان البكالوريا مكسبا مهما لأي التلميذ فإن السنة الثانية ثانوي فرصة تكتسب أهمية للتلميذ للتحضير والتركيز اللازم للتخلص من ضغط البكالوريا، أما بالنسبة للمرحلة النهائية فإنها مرحلة فاصلة في حياة التلميذ ومصيرية، إذ أنه مرتبط بحجم ساعي وكم معرفي، فلا بد له من الموازنة بينهما لتحقيق النجاح، أي اكتساب مضامين المادة العلمية المدروسة في وقت محدد وتحقيق ذلك لا بد من إتباع إستراتيجيات تعلم مناسبة لاقتصار الوقت والجهد والأهم من ذلك استيعاب المعلومة واكتسابها وبالتالي النجاح. (محمدي، 2017، ص07).

حيث أظهرت نتائج دراسة (أمعوز 2019) عدم وجود علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، وكشفت دراسة (أبو النصر عبد، 2019) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلاب والطالبات في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكشفت دراسة (أولاد هدار، 2022) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ونجد علماء النفس يستخدمون مفهوم إستراتيجيات التعلم لوصف العمليات الوسطية التي يستخدمها التلميذ أثناء تفاعله مع مواقف التعلم والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون الطالب المعرفي، وأدت كثرة التفسيرات من قبل العلماء والباحثين في مجال إستراتيجيات التعلم كتفسيرات وأبحاث "فيورولاند" (VIAU. ROLAND)، و "آربور" وآخرون إلى تعدد نماذجها وطرق قياسها من قبل الباحثين والعلماء وأساليبهم في البحث. (فرحات، 2019، ص07).

ويعود الفضل إلى "باندورا" (Bandura, 2002) في التأكيد على التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في "التعلم المعرفي الاجتماعي" حيث أشار إلي أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم على النتائج المترتبة على سلوكياتهم وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك، حيث أكدت هذه النظرية على بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلم والتي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم عامة للتعلم المنظم ذاتيا، كما نتج عن هذه النظرية عدد من

النماذج التي تفسر كيفية حدوث التعلم وتقتض أن التعلم ليس شيئاً يحدث للمتعلمين وإنما هو شيء يحدث بواسطة المتعلمين أنفسهم.

ومن المنتبج لنماذج التعلم المنظم ذاتياً وتعددتها يرجع إلى النظريات المختلفة وأن معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً تشترك في بعض الافتراضات العامة والهامة للتعلم المنظم ذاتياً، والتي يمكن أن تسهم في توضيح ماهية التعلم المنظم ذاتياً ومن بين هذه النماذج نجد "نموذج المعالج الجديد للمعلومات" **Good inFormation Processor Model** من قبل بريسلي وآخرون سنة (1989) تم بناؤه في ضوء نظرية معالجة المعلومات حيث يؤكد أصحاب هذا النموذج على أهمية المهارات الخمس التي يجب أن يتصف بها المعالجون الجيدون للمعلومات والتي تمكن الطلاب من تنظيم تعليمهم بكفاية عالية وضرورة وجودها لدى المتعلم، أما "نموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً" **Triadic Model of (SRL)** بني من قبل زيرمان وزملائه (1989) وهو من أهم النماذج التي فسرت بنية التعلم المنظم ذاتياً وتم بناؤه في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لباندورا والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخلياً عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية، أما "نموذج توجه المسؤولية الشخصية" **PRO) Orientation Responsibility Personl** افترض من قبل بروكيت وهيمسترا حيث يستند على مفهوم التوجه الذاتي للتعلم وهو مفهوم شامل يشير إلى بعدين مستقلين هما التعلم المنظم ذاتياً والتوجيه الذاتي للتعلم، أما بالنسبة "نموذج التعلم الكيفي" **Of Model Learning Adaptable** ويسمى كذلك بنموذج الطبقات افترض من قبل "بوكاترس" حيث أن هذا النموذج يجيب على السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتياً، أما بالنسبة لنموذج "المراحل الأربعة للتنظيم الذاتي للتعلم" **Four (SRL) OF Model Stage** افترض من قبل "وين ويبري" يرى فيه أن المتعلم المنظم ذاتياً سلوك يوجهه الوعي بالعمليات المعرفية تمكن التلميذ من تنظيم استخدامه للوسائل والاستراتيجيات المعرفية على نحو تكيفي عند أداء مهمة معينة.

(أولاد هدار، 2022، ص 26-31).

إضافة إلى هذه النماذج نجد أيضاً نموذج "بنترش"

Asocial cognitive model of goals and self – regulation والذي تم بناؤه في ضوء

نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي التي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والسلوكية عند تعامل التلميذ مع المهام التعليمية، حيث يرى بنترش (1995) أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي ليست سمة شخصية موروثية، وإنما هي مهارات يمكن اكتسابها وتنميتها من خلال الخبرة والتدريب والتأمل الذاتي والتحكم السلوكي، كما أنها مناسبة أكثر لمراحل التعليم الثانوي، نظراً لأن هؤلاء التلاميذ لديهم قدرة أكبر على التحكم في عملية تعلمهم، وفيما بعد تقدم التلميذ وتعلمه على المجهود الذاتي له نشاطاته في تطوير معارفه ومهاراته، كما أن تلاميذ

هذه المرحلة يمكن أن تكون لديهم مهارات الاستعداد للتنظيم الذاتي للتعلم، لكن تبرز في سلوكياتهم إلا إذا توفرت البيئة والأساليب المناسبة.

(أولاد هدار، 2022، ص 10).

لكن في دراستنا الحالية اعتمدنا على نموذج "بوردي"

وعلى هذا الأساس جاءت دراستنا هذه كمحاولة للتعرف على مدى استخدام التعليم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وعليه طرح التساؤلات التالية:

- ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المفضلة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية 16 شهيدا؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المفضلة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية 16 شهيدا حسب متغير الجنس (ذكور/إناث).
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية 16 شهيدا حسب متغير المستوى الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية 16 شهيدا حسب الشعبة (أدبي/علمي).

2- فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية 16 شهيدا حسب متغير الجنس (ذكور/إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية 16 شهيدا حسب متغير المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية 16 شهيدا حسب الشعبة (أدبي/علمي).

3- أهمية الدراسة:

3-1- الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على الفروق الفردية بين التلاميذ في تفضيل واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
- تسمح هذه الدراسة بإضافة جديدة تتعلق بالتركيز على التلاميذ والاهتمام بالاستراتيجيات التي يوظفها في التعليم
- توضح المفاهيم النظرية المتعلقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته (التخطيط، التنظيم، المراقبة الذاتية والتقييم).

الفصل الأول الاطار العام للدراسة

- توضح الفروق الفردية في تفضيل واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بما يفتح آفاقا لدراسات مقارنة مستقبلية .

تسهم في اثراء الاطار النظري المرتبط بمفهوم و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا خاصة لدى فئة المراهقين

3-2- الأهمية التطبيقية:

- تمكن واضعي المناهج و المقررات من إدراج أنشطة تعليمية تدعم مهارات التعلم المنظم ذاتيا .
- تساعد المعلمين على فهم أنماط تعلم التلاميذ وبالتالي تكييف أساليب التدريس وفق لاحتياجاتهم .
- توفر معلومات تطبيقية تساعد المعلمين على اختيار طرائق تدريس تتماشى مع استراتيجيات التلاميذ المفضلة في التعلم الذاتي.
- تساعد في التعرف على جوانب القصور او الضعف في تنظيم التلاميذ لتعلمهم مايسهل التدخل التربوي .

4- أهداف الدراسة:

1. التعرف على استراتيجيات التعلم المفضلة لدى تلاميذ التعليم الثانوي بثانوية 16 شهيدا.
2. الكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المفضلة لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
3. تهدف الى معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لجميع الشعب لدي تلاميذ التعليم الثانوي .
4. تهدف الى معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير المستوى الدراسي.

5- المفاهيم الأساسية للدراسة:

5-1- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

5-1-1-تعريف لغوي:

كلمة استراتيجية في أصلها اللغوي مأخوذة من الكلمة اليونانية "strategia" وتعني فن القيادة أو التخطيط ، أما التعلم فهو من " تعلم" أي طلب العلم واكتسابه والمنظم مأخوذ من " نظم " أي رتب الأشياء ونسقها ولغويا من " لغة " وهي وسيلة التعبير والتواصل بين الأفراد.

وبذلك، فإن استراتيجيات التعلم المنظم لغويا تعني في اللغة أساليب أو طرق مرتبة ومخططة ينفذها المتعلم لاكتساب المعرفة أو المهارة من خلال استخدام اللغة كأداة مركزية في عملية التعلم

(ابن المنظور ،2003، ص456)

5-1-2-التعريف الاصطلاحي

- اصطلاحا:

يعرفها شنيك (2004) بأنها خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة وإنتاج نظم لخفض مستوى التشنت بين المعرفة الحالية للمتعلمين واهدافهم التعليمية حيث تتضمن الاستراتيجيات أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة بالإضافة الى خلق بيئة ايجابية في التعليم والمحافظة على الاستمرارية. (امعوز، 2014، ص08)

اجرائيا:

نقصد بها في هذه الدراسة الطرق والاجراءات التي يستخدمها افراد العينة اثناء مواقف التعلم المختلفة من خلال مراقبة وتنظيم وضبط عملية التعلم الخاصة بهم وتتمثل قدرة التلميذ على الاستخدام الامثل للمكونات المعرفية ماوراء المعرفة مصادر التعلم من اجل تحقيق الاهداف المسنودة التي تعكسه استجاباتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي قمنا به في هذه الدراسة. وهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي بثانوية بوسام محمد الشريف حسب مقياس بنترش.

التلميذ:

اصطلاحا:

هو شخص سمح له مستواه بالانتقال من مرحلة المتوسطة الى مرحلة الثانوية وفقا لتخصص (علمي / ادبي) اذ أن للطلاب الحق في اختيار التخصص الذي يتلاءم مع قدراته ويتمشى مع ميوله. (فرحات، 2019، ص10).

اجرائيا:

هو التلميذ الحاصل على شهادة التعليم المتوسط وانتقل الى مرحلة التعليم الثانوي حيث إخطار أحد التخصصات أو الشعب في هذه المرحلة وفيها يتلقى مجموعة من المعلومات والمعارف من قبل الأستاذ.

التعليم الثانوي:

إصطلاحا:

هي مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم المتوسط والمرحلة الجامعية مدتها ثلاث سنوات يلتحق بها جل التلاميذ الذين انهو مرحلة المتوسط والتي مدتها اربع سنوات بدلا من ثلاث سنوات تمثل احدى المسارات التعليمية التي يمر بها التلميذ في رحلته التعليمية وعموما فالمرحلة الثانوية هي منبر يتم فيها الاعلان عما حققه التلاميذ من نتائج تعليمية واخرى تربوية متعلقة بمرحلة تعليمية سابقة (التعليم المتوسط) مع العمل على ان يكون التكوين المعرفي والمنهجي الذي سيقع في مختلف سنوات المرحلة مترابطا ومتكاملا لم تم اكتسابه سابقا. (علية، 2020، ص55).

إجرائيا:

هي مرحلة تعليمية في الجزائر ينتقل اليها التلميذ من مرحلة التعليم المتوسط الى مرحلة الثانوية وهي مرحلة حاسمة حياة التلميذ اذ تنمو كفاءاته الجسمية والنفسية وبالتالي ينمو لديه الحس الاخلاقي والاجتماعي، يتلقى فيها معارف ومهارات وكفاءات بحسب او اختلاف المواد الدراسية.

6- الخلفية النظرية:

1- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

. تعريف التعلم المنظم ذاتيا:

يشير "بوستين" و"بولكينين (2001) إلى وجود نوعين من التعريفات للتعلم المنظم ذاتيا، تعريف موجه نحو الهدف وتعريف موجه نحو الاستراتيجية، وعرفوا التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية موجهة نحو الهدف مؤكداين على الطبيعة البنائية المتولدة ذاتيا للتعلم المنظم ذاتيا، واتفقوا على أن مراقبة الفرد وتنظيم وتحكم الفرد في تعلمه يتضمن عوامل معرفية وعوامل دافعية ووجدانية واجتماعية، ومن ناحية أخرى يعرفان التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية محكومة بشكل ميثامعرفي هادفة إلى استخدام التكتيكات والاستراتيجيات المعرفية المتوافقة مع المهام.

يعرفه "زميرمان" بأنه عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية (كالاستعداد اللغوي) إلى مهارات أداء أكاديمية (كالكتابة) وهو شكل من أشكال النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية. وعرفه " باندورا"(1991) بالقدرة على التحكم في السلوك حيث اقترح ثلاث خطوات لهذا التعلم:

- **ملاحظة الذات:** وتتمثل في نظرة الفرد لنفسه وسلوكها ومراقبتها مراقبة شديدة.
- **الحكم على الذات:** أي مقارنة ما نراه مع معايير معينة.
- **الإستجابة الذاتية:** وتعتمد هذه الخطوة على الخطوتين السابقتين فاذا ما تمت الملاحظة ثم المقارنة بشكل جيد فعندها إما يستجيب الفرد أو لا يستجيب.

أما "بنترش" وآخرون (1994) فقد عرفوا التعلم المنظم ذاتيا على أنه اكتساب الفرد لاستراتيجيات التعلم

التالية :

(المراقبة والضبط، واستخدام التفاصيل، وإدارة الجهد، والكفاءة الذاتية).

كما يعرفه "بنترش" (2000) بأنه عملية هادفة نشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم وتقييد أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

ومما سبق يمكن أن نعرف التعلم المنظم ذاتيا بوصفه مفهوما شارحا على أنه عملية ذهنية نشطة ترتبط بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى، على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه باعتباره (المتعلم) محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم ودافعيته وبالمادة التعليمية والبيئة المحيطة بالفرد، والهدف النهائي من هذا التعلم هو تحسين عملية تعلم الفرد.

(بن عبد الله، 1438، ص 18-22)

- تعريف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يعرفها "بنترش" (2004) بأنها عملية بناءة يضع بموجبها المتعلمون أهدافا ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة وإدارة الوقت وبيئة الدراسة.

يعرفها "والشريف" و"الدسوقي" (2010) على أنها عملية عقلية ترتبط بعمليات معرفية وعمليات ما وراء المعرفية، ويعتمد عليها المتعلم الذي يستخدم الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، ويمكن تدريب المتعلمين عليه من قبل المعلمين عليه وله مكونات تتعلق بذات المتعلم وبالمنهج الدراسي والبيئة المحيطة بالتعلم والهدف النهائي منه هو تحسين عملية الفرد (أمعوز ، 2019، ص17).

كما يعرفها "اسماعيل" (2011) بأنها مجموعة من الإجراءات المنظمةة التي يمارسها ويتدرب عليها المتعلم بهدف ضبط وتنظيم عمليات تعلمه مما يؤدي إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية.

وأخيرا عرفه علي(2016) بأنها اجراءات عملية لتخطيط عمليات التعلم ومراقبتها، وتحفيز زيادة المشاركة الفاعلة باستخدام أساليب متنوعة تثير الإيجابية الذاتية في مواقف تعلمهم كما تشير إلى اتخاذ قرارات مناسبة وموجهة لتحقيق أهداف التعلم.(خليل ، 2024، ص 318) .

3- بعض النماذج المفسرة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

3-1- نموذج المعالج الجديد للمعلومات Good inFormation Processor Model:

افترض هذا النموذج من قبل بريسلي وآخرون (1989) Presley, tale ، وتم بناؤه في ضوء نظرية معالجة المعلومات، ويؤكد أصحاب هذا النموذج على أهمية المهارات الخمس التي يجب أن يتصف بها

المعالجون الجيدون للمعلومات، والتي تمكن الطلاب من تنظيم تعليمهم بكفاية عالية، وضرورة وجودها لدى المتعلم، كما أن هذه المهارات الخمس تعمل في تناسق مع بعضها البعض، لهذا اقترح هذا النموذج تدريسيها بطريقة تكاملية يتم من خلالها تناول كل المكونات الخمس في نفس الوقت، وهي كما يلي ذخيرة وافرة من الاستراتيجيات معلومات عن العمليات المعرفية قاعدة معلومات شاملة عن المهمة المطلوب أداؤها القدرة على استبعاد المشتتات الغير المرغوبة تلقائية الخصائص الأربعة السابقة .

بوجه عام فإن المهارات الخمس التي يتسم بها المعالجون الجيدون للمعلومات - في هذا النموذج- تمكن الطلاب من تنظيم تعلمهم بقدر أكبر من الكفاية. ويؤكد صاحب النموذج أن كلا من هذه المكونات الخمس ضروري، وأنها يجب أن تعمل في اتساق مع بعضها البعض. ولهذا اقترح بريسلي وماك - دونالد (1997) تدريس المكونات الخمس للنموذج بطريقة تكاملية يتم خلالها تناول كل المكونات الخمس في نفس الوقت .

(أولاد هدار، (2022)، ص 26,27)

3-2- النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا : Triadic Model of SR

هذا النموذج من قبل "زيمرمان" وزملاؤه (1989)، وهو من أهم النماذج التي فسرت بنية التعلم المنظم ذاتيا، وتم بناؤه في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية ، ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لـ "باندورا" والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية والعوامل الشخصية والسلوكية والبيئية تتغير باستمرار خلال دورة التعلم والأداء، وينبغي ملاحظتها ومراقبتها ، وقدم زيمرمان " ثلاث حلقات Loops Top من التنظيم الذاتي ، تتضمن مراقبة الحالة الداخلية للفرد وسلوكه وبيئته، وهي ما أطلق عليها الأشكال الثلاثية للتعلم المنظم ذاتيا:

أ. **تنظيم العوامل الشخصية** : و هو التنظيم الذاتي الخفي، ويتضمن مراقبة وتعديل الحالة المعرفية والوجدانية، مثل : استخدام التخيل لاستدعاء المعلومات أو الاسترخاء .

ب. **التنظيم الذاتي للسلوك** : وهو عمليات ملاحظة الذات والأداء القابلة للتطبيق ، مثل : طرق التعلم.

ت. **التنظيم الذاتي للبيئة** : وتشير إلى ملاحظة وتعديل الظروف البيئية.

ويتم التعلم المنظم ذاتيا وفق النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا خلال ثلاث مراحل

مرحلة التأمل (الأعداد) Phase Forethought و مرحلة الأداء Phase Performance و مرحلة

التأمل الذاتي Self- Reflection Phase .

وقد قام زيمرمان ومارتنيز بونز (1986) Pons Zimmerman & martinez ببناء نظام مقابلة

شخصية ذات بنية مقننة لتقدير استخدام الطالب لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، تشمل على

تقدير لأربعة عشر استراتيجية، وهي : تقييم الذات ، التنظيم والتحويل ، تحديد وتخطيط الهدف البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، الترتيب البيئي ، نواتج الذات التسميع والاستظهار، طلب المساعدة من الزملاء طلب المساعدة من المعلم، طلب المساعدة من الراشدين مراجعة الملاحظات بعناية مراجعة الاختبارات مراجعة الكتب المدرسية. (أولاد هدار , 2022, ص 27,28)

3-3- نموذج توجه المسؤولية الشخصية (Orientation Personal Responsibility) : (PRO)

افتراض هذا النموذج من قبل بروكيت وهيمسترا (rockett & Historia) ، حيث يستند هذا النموذج على مفهوم "التوجه الذاتي للتعلم " وهو مفهوم شامل يشير إلى بعدين مستقلين ولكن مرتبطان هما :
التعلم المنظم ذاتيا (SDL) والتوجيه الذاتي للتعلم ، يقوم البعد الأول على افتراض أن الأفراد يملكون أفكارهم و أفعالهم ويمكنهم التحكم في طريقة استجاباتهم للمواقف المختلفة ، وأن المتعلم يتحمل المسؤولية الأساسية على التخطيط والتنفيذ والتقويم الخبرات التعليمية، وبالتالي فإن وجهة هذا النموذج لفهم التنظيم الذاتي هي المسؤولية الشخصية ومن ثم فإن مكونات هذا النموذج هي:

- **المسؤولية الشخصية والتمكن:** باعتبار أن الأفراد يملكون أفكارهم وأفعالهم ، ويمكنهم التحكم في طريقة استجاباتهم للمواقف .
 - **التعلم الموجه ذاتيا (SDL):** باعتباره عملية تعليمية تتعلق بالعوامل الخارجية ، تتركز على أنشطة مثل تقدير الحاجات، تأمين مصادر التعلم، تنفيذ الأنشطة التعليمية وتقويم التعلم، ويطلق عليه هذا النموذج بالتعلم التفريدي، وهو يركز على التفاعلات بين التدريس والتعلم، بينما يشير التوجه الذاتي للمتعم إلى التوجه الشخصي للأفراد نحو الانهماك في عملية التعلم، ويتضمن خصائص شخصية المتعلم، أو العوامل الموجودة داخله مثل مفهوم الذات، كما يشير هذا البعد إلى رغبة المتعلم أو تفضيله لتحمل المسؤولية عن تعلمه.
 - على الرغم من أهمية الخصائص الشخصية والعوامل الخارجية المسهلة، فإنه لا بد من التأكيد على أن السياق الاجتماعي هو المجال الذي تحدث فيه أنشطة التعلم وتتحقق نتائجه.
- (أولاد هدار , (2022), ص 28)

3-4- نموذج التعلم التكيفي Model of Adaptable Learning :

ويسمى كذلك بنموذج الطبقات ، افتراض من قبل بوكارتس (1999) Boekaerts ، حيث تذكر أن هذا النموذج يجيب على السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا ، وتبعا لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق مختلفة، هي : منطقة

تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ، ومنطقة تنظيم عمليات التعلم، ومنطقة تنظيم الذات، ويمكن اعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعربي للتعلم المنظم ذاتيا ، بينما تنظيم الذات يمكن أن ينظر إليه على أنه الجانب الدافعي ، ويفترض هذا النموذج أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ، وبمعنى آخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعربي، وأوضحت "بوكارتس " أن مصطلح التعلم الناجح ليس لديه قوة تفسيرية إذا ما قورن بالتعلم المنظم داليا ، لأن هذا الأخير هو بناء قوي يصف مختلف لمكونات التي هي جزء من التعلم الناجح ، وكذا شرح التفاعلات المتبادلة والمتكررة التي تحدث بين المكونات المختلفة ، بالإضافة إلى ربط التعلم والانجاز مباشرة بالذات، بمعنى بناء الهدف والدافع و المخ والعاطفة، ورغم هذه المزايا فإن لديه عيوب فالمشكل في البناء المعقد إذ يقع التعلم المنظم ذاتها عند تقاطع في البحوث المختلفة ، افرزت اختلاف في وجهات النظر كل حسب خلفيته النظرية. ويمثل النموذج ثلاث طبقات تمثل كل طبقة مظهرا من مظاهر التعلم المنظم ذاتيا، وهي :

- تنظيم الذات :

يلقى هذا البعد اهتماما متناسبا في مجال التعلم دنيا ، حيث يمثل تنظيم الذات أو تنظيم الخصائص الذاتية المحدد الرئيسي للسلوكيات المرتبطة بالتعلم. (أولاد هدار , 2022, ص 29)

- تنظيم عملية التعلم :

تتمثل في قدرة الطلاب على توجيه التعلم ، فالتعلم الناجح يمثل الاستفادة من المعلومات ما وراء المعرفية في تنظيم تعلم الفرد بطريقة تسهل اكتساب المهارات والمعرفة في مجال محدد .

- تنظيم اساليب المعالجة : (تنظيم منظومة تجهيز و معالجة المعلومات) هو قدرة الطالب على الاختيار والدمج والتنسيق بين الاستراتيجيات المعرفية بطريقة فعالة، وتعتبر أساليب التعلم مميزة لتنظيم وضبط العمليات المعرفية ، كما أنها تبحث في تحديد الطريقة المثلى التي يعالج الطالب بها المعلومات المدرسية.

يوجد في هذا النموذج ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق (الطبقات الثلاث، لكنها مكملة لبعضها البعض، كما يفترض أن العمل من أجل تحقيق الهدف المرتكز على المشكلة يعطي تغذية راجعة عن العمليات المعرفية للفرد، في حين أن العمل من أجل الهدف المرتكز على الانفعال يعطي تغذية راجعة عن المعتقدات الدافعية التي يتبناها الفرد ، كما يفترض هذا النموذج في صورته الموسعة أن المتعلم

المنظم ذاتيا لا يتم بالضرورة في مراحل خطية Linear ، فقد يعود التلميذ إلى مراحل سابقة أو يتجاهل مراحل معينة عند قيامه بالتعلم المنظم ذاتيا.

3-5- نموذج المراحل الأربعة للتنظيم الذاتي للتعليم : Four – Stage Model OF SRI

افترض هذا النموذج من قبل وين وبيري Winne&Perry، ويرى فيه أن المتعلم المنظم ذاتيا سلوك يوجهه الوعي بالعمليات المعرفية، تمكن التلميذ من تنظيم استخدامه للوسائل والاستراتيجيات المعرفية على نحو تكيفي Adaptively عند أداء مهمة معينة، وافتراضات هذا النموذج عن التعلم المنظم ذاتيا هي ثلاث افتراضات: (أولاد هدار , 2022, ص 30)

- إن التنظيم الذاتي للتعلم يتم عبر خطوات متتابعة مع توافر ذخيرة واسعة من الاستراتيجيات، ومعلومات عن العمليات المعرفية حول كيفية وتوقيت ومجال استخدام الاستراتيجيات، وقاعدة معلومات وافرة عن المهمة المطلوب أداءها، والقدرة على استبعاد المشتتات غير المرغوبة.
- التنظيم الذاتي للتعلم هو القدرة على سد الفجوة بين الظروف وانجاز أهداف التعلم .
- تعد التغذية الراجعة المنتجة ذاتيا Self – generated Feedback مهمة كميكانيزم يدعم التنظيم الذاتي للتعلم. هذه ويفترض هذا أن المتعلم المنظم يتضمن أربع مراحل تربطها علاقة تبادلية في تنفيذها في غالبية الأحيان وقد تتبع، المراحل الترتيب الهرمي في تنفيذها في بعض الأحيان، كما يعتبر نموذج المراحل الأربعة نموذج معالجة المعلومات للتعلم المنظم ذاتيا، وبصف الدور الذي يقوم به التلميذ للتحكم والمراقبة من خلال المراحل الأربعة دورية ومتفاعلة للتنظيم الذاتي للتعلم، كما يلي:

-**المرحلة الأولى:** (تحديد المهمة) يطور الطالب إدراكه حول خصائص المهمة وإدراكه بالهدف من هذه المرحلة ، ولهذا الهدف مجموعة من المعايير لتقييم المهمة من خلالها، وقد يكون هذا الهدف هو نفسه الذي يضعه الأستاذ أو النص أو قد يصوغه التلميذ بنفسه.

-**المرحلة الثانية:** (وضع الهدف والتخطيط) قد يعيد الطلاب صياغة الأهداف بناء على نتائج المرحلة الأولى إذا اختلفت معايير الطلاب الشخصية في تلك التي أدركوها في البداية بالنسبة للمهمة، وفي ضوء هذا التغيير (في ضوء إعادة صياغة الهدف) فإن الطلاب يبنون الخطة ليباشروا المهام لتحقيق هذه الأهداف.

-**المرحلة الثالثة:** (تنفيذ استراتيجيات وأساليب الدراسة) يتم تنفيذ استراتيجيات وأساليب الدراسة والتي خطط لها الطلاب في المرحلة الثانية ومن هذه الاستراتيجيات والمهارات التلخيص، استخدام الحروف الأولى لتقوية الذاكرة، ووضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية...)، وبمجرد تطبيق هذه الإجراءات فإن التقييمات (

التغذية الراجعة (تتولد ذاتيا، وفي هذه المرحلة فإن مراقبة نواتج أساليب الدراسة قد تؤدي إلى تغييرات في ديناميكية سريعة في خطة الدراسة . (أولاد هدار ،(2022)، ص 31)

-المرحلة الرابعة: (التكيف ما وراء المعرفي) يقوم الطلاب بفحص النواتج التي تولدت في لمراحل السابقة، ومراقبتها بالنسبة للمعرفة ما وراء المعرفية التي تمثل معايير لهذه الأحداث، أو المراقبة في هذه المرحلة ليست بخصوص التألف الدقيق للعمليات في المراحل 3.2.1 ولكنها قرارات تأخذ أحد النمطين، الأول: أن هذه القرارات توضح كيف يتم التناسق والتكامل بين الأنشطة خلال مراحل الدراسة المعتمدة، والنمط الثاني من اتخاذ القرار التكيفي يتخطى حدود مهمة الدراسة الحالية لتغيير ظروف الدراسة في المستقبل.

وهذه المرحلة اختيارية Optionally، وتتم التكيفات بعدة طرق :

- بتنمية أو بإلغاء الشروط التي تتم خلالها الإجراءات
 - بتغيير الإجراءات نفسها
 - بإعادة بناء الشروط المعرفية، والأساليب والاستراتيجيات الخلق مداخل لتولي تدير المهام كما أن في كل مرحلة من المراحل الأربعة للتنظيم الذاتي للتعلم تقوم عمليات المعلومات بتكوين نواتج معلومات، ولكن من هذه النواتج واحد من أربع موضوعات محتملة، هي:
- 1.الظروف 2.النواتج 3. المستويات 4. التقويمات

وبالتالي نموذج وين للتعلم المنظم ذاتيا يؤكد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية ، مركزا على دور المراقبة والتغذية الراجعة الفورية لوجود علاقة تبادلية بين التغذية الراجعة الفورية والعمليات المعرفية، فكلاهما يؤثر في الآخر. (أولاد هدار،(2022)، ص 31,30)

3-6- نموذج بنترش في التعلم المنظم ذاتيا:

أ. النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي **Asocial cognitive model of goals and self-regulation**

أفترض هذا النموذج من قبل بنترش وزملائه في 1990 ، 1991 ، 1994 ويعد أول نموذج في التعلم المنظم ذاتيا لبنترش في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيا، بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية، ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتيا.

ويفترض هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية هي:

الفصل الأول الاطار العام للدراسة

- الاستراتيجيات المعرفية: والتي يستخدمها الطلاب في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في التسميع والتنظيم والتفصيل أو التحويل والتفكير الناقد

- استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم).

- استراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشتمل الأداء كالضوضاء مثلاً، وتتمثل تلك الاستراتيجيات في إدارة وقت وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب العون الأكاديمي .

أما الدافعية يشير بنترش وآخرون هاد إن لها ثلاث مكونات عامة يفترض أن تؤدي دوراً هاماً في دافعية للمتعلم وهي :

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

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

ب- **التوجه الخارجي للهدف:** التوجه الخارجي للهدف يكمل التوجه الداخلي للهدف، ويتعلق بدرجة إدراك الفرد الأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب الدرجات والمكافآت والأداء والتقييم من الآخرين، والمنافسة، وعندما يكون الطالب مرتفعاً في التوجه الخارجي للهدف ، فاندماجه في مهمة التعليم وسيلة في حد ذاتها، ويكون الاهتمام الأساسي للطلاب مرتبطاً بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها، أي أن توجه الهدف (داخلي خارجي) يشير إلى أسباب مشاركة الطالب في المهمة أي يتعلق بالسؤال لماذا افعل هذا ؟

ج- **قيمة المهمة:** تتعلق قيمة المهمة بتقسيم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أي يتعلق بالسؤال التالي: ماذا اعتقد في هذه المهمة وارتفاع قيمة المهمة لدى الطالب يؤدي إلى زيادة اندماجه في

تعلمها، أي أن قيمة المهمة تتعلق بإدراكات الطلاب للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامهم بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم. (أولاد هدار، (2022)، ص32)

2- مكون التوقع : expectancy – Componece

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

أ- **ضبط معتقدات التعلم:** ويشير إلى اعتقاد الطلاب بأن مجهوداتهم للتعلم سوف تعطي نتائج ايجابية، وأن هذه النتائج تتوقف على ما يمتلكه الفرد من مجهود، وأن اختلاف جهودهم للدراسة يؤدي إلى اختلاف في تعلمهم، فإذا شعر الطالب بأنه يمكنه ضبط أدائه الأكاديمي فإنه سيكون أكثر رغبة لوضع ما يحتاجه من استراتيجيات لاحقة لجعل التغييرات مرغوبة.

ب - **فعالية الذات في التعلم والأداء:** وهي عبارة عن تقرير ذاتي لمقدرة الفرد على أداء المهمة، وتتضمن أحكاما عن مقدرة الفرد على انجاز المهمة، بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدرته لأداء تلك المهمة.

3-المكون الوجداني : Affect – Component

ويشتمل على رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: كيف اشعر تجاه هذه المهمة، وهو المكون قلق الاختبار. ويفترض أن هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاث أنماط من السلوك الدافعي تتمثل في الاختبار اختبار القيام بعمل ما دون آخر ، ومستوى المشاركة أو الاندماج (الاندماج في المهمة أو العمل بفاعلية والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة) ومستوى المثابرة (الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات). والملاحظ أن النماذج السابقة للتعلم المنظم ذاتيا كانت تتجه أما إلى منحى الدافعية أو إلى المنحى المعربي حيث تهتم نماذج الدافعية بأسباب سلوك الطلاب الأكاديمي وتركز على معتقدات الطلاب على فاعليتهم كمتعلمين وعزائم سلوكهم الأكاديمي، وفي الجانب الآخر تحتم النماذج المعرفية بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية خاصة التي تستخدم في التعلم، إلا أن بنترش وزملاؤه في هذا النموذج وضعوا نموذجا للتعلم للمنظم ذاتيا يتكامل فيه المنحنيان، فهم يرون أن المتعلمين ينظمون معارفهم باستخدام استراتيجيات الدافعية واستراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجية أداة للمصادر، وكلها عوامل هامة في التعلم المنظم ذاتيا.

ب- نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا :General Framework for SRL

بالرغم من بساطة المحددات أو السمات العامة للتعليم المنظم ذاتيا إلا أنه يتضمن العديد من العمليات والمواضيع التي يتم فيها التنظيم، ويعد نموذجه الثاني في التعليم المنظم ذاتيا، فلقد قام بنترش بمراجعة النماذج والنتائج التي توصل إليها من خلال البحوث والدراسات في مجال التعليم المنظم ذاتيا، وقدم من خلال ذلك نموذج عام للتعليم المنظم ذاتيا، هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية والمواضع التي تخضع لتنظيم الذاتي والتي تناولها معظم النماذج المفترضة للتعليم المنظم ذاتيا، في محاولة الإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، حيث يفترض بنترش أن التعليم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياس المحيط .

(أولاد هدار , 2022, ص33, 34)

ج-الأساس النظري لنموذج بنترش :The oretical Basis For The Pinterche Model

إن تعدد نماذج التعليم المنظم ذاتيا يعود إلى الخلفية النظرية التي تأسست عليها، كالنظرية السلوكية والنظرية البنائية، ونظرية معالجة المعلومات والنظرية ما وراء المعرفية والنظرية التفاعلية للضغوط وغيرها من النظريات التي ظهرت في منتصف الثمانينات والتي حاولت إعطاء تفسيرات وتطبيقات لكيفية تعلم التلميذ، وتفترض هذه النظريات أن الطلاب يمكنهم أن يحسنوا بشكل ذاتي من قدراتهم على التعلم خلال استخدام الاستراتيجيات الدافعية وما وراء المعرفية المختارة. كما يمكنهم أن يختاروا ويبينوا ويخلقوا بيئات تعلم فعالة كما أنهم يلعبون دورا مهما في اختيار شكل ومقدار التعليم الذي يحتاجونه. وفي هذا الصدد يحاول الطالب تسليط الضوء على النظرية الاجتماعية المعرفية لبندورا Bandura، التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا في ضوء الطبيعة التبادلية الثلاثية بين ثلاث مؤثرات أو محددات وهي الذاتية والبيئية والسلوكية، والتي بنى بنترش نموذجه وفقا لتصوراتها. (أولاد هدار, (2022), ص 40)

7- الدراسات السابقة:

1.دراسة سلامي (2018) بعنوان "الفروق في استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز" هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق في إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد منصور مشونش، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، وكذا معرفة الفروق بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الفارقي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و البالغ

عددهم 168 تلميذا و تلميذة و تم اختيارها بطريقة العينة القصدية وعن طريق المسح الشامل، حيث تم تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم لـ بن يوسف أمال ومقياس دافعية الإنجاز لـ: بن صالح الغامدي بعد التأكد من الخصائص السيكمترية من صدق وثبات، وبإتباع المنهج الوصفي الفارقي واختبار (ت) لعينتين مستقلتين تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المرتفعين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المرتفعين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المرتفعين.

2.دراسة اولاد هدار (2022): بعنوان : "فعالية برنامج لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش " هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نموذج بنترش لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية ورقلة، الجزائر وقد حددت الدراسة بالمنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة على عينة قوامها 30 تلميذا ممن تحصلوا على درجات متدنية في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، قسموا على مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة قوام كل مجموعة 15 تلميذا واستخدمنا لجمع بيانات الدراسة الحالية مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش، بعد التأكد من صلاحيته، كما طبقنا البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش بنفياته المعتمدة والمتكون من 15 جلسة من تصميم الطالب، ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين، واختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين وكذا مربع إينا، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية.

3.دراسة فرحات نبيلة (2020):

بعنوان : " إستراتيجيات التعلم المفضلة عند طلبة السنة الاولى والثانية ماستر علم النفس المدرسي " تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاستراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة السنة الأولى ماستر والسنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة برج بوعريرج، وكذا التعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس، وكان من المفروض تطبيق الاختبار على عينة حجمها (64) طالب وطالبة خلال الموسم الجامعي (2019/2020) واستخدام المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي)، وتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم من إعداد الطالبة بن يوسف أمال (2008)، ويتم اعتماد في معالجة البيانات على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، النسب المئوية، واختبار (test-T).

4.دراسة أمعوز (2019): بعنوان"استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هدف هذا البحث إلى معرفة مدى وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، بالإضافة إلى معرفة مدى وجود الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي حسب الجنس وحسب التخصص (أدبي وعلمي). تكونت عينة البحث من (120) تلميذا من الجنسين ومن تخصصين (أدبي وعلمي) من ثانوية إيماش أعمر ببني دواله ولاية تيزي وزو ، ولغرض جمع البيانات استخدمنا مقياس (Purdie) بالنسبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، و (المعدلات الفصلية لتلاميذ) بالنسبة للتحصيل الدراسي. من خلال النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث ما يلي:

- عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

- عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب الجنس.
- وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب التخصص (أدبي و علمي).
- وجود فروق في التحصيل الدراسي حسب الجنس.
- عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي حسب التخصص (أدبي و علمي).

5. دراسة بلعيد (2019): بعنوان "أثر برنامج ارشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أولى ثانوي منخفضي التحصيل "

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تأثير برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، يتكون البرنامج من (15) جلسة، على عينة مكونة من (28) تلميذ موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (13) تلميذ ومجموعة ضابطة تضم (15) تلميذ، بطريقة قصدية من مجتمع أصلي مكون من (71) تلميذ منخفضي التحصيل الذين يقل معدلهم التحصيلي عن (10) تم الاعتماد على المنهج الشبه تجريبي ذو تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع قياس قبلي وبعدي وذلك باستخدام مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

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

6.دراسة (2022): Kaibung'a Joseph Mworira, Dr.Anne Muchemi Muchem

تساهم الشركات المتوسطة المملوكة عائليا بشكل كبير في التنمية الاقتصادية في كيني، وعلى الرغم من هذه المساهمة الحيوية، كان أداء المؤسسات المتوسطة المملوكة للعائلات ضعيف الأرباح وقد ثبت أن رضا العملاء ورضا أفراد الأسرة منخفضان لذلك سعت إلى تحديد تأثير استراتيجية التعلم التنظيمي على أداء الشركات العائلية المتوسطة الحجم والأعمال التجارية في كينيا وارتكزت الدراسة على نظريات التنظيم المتعلم وبطاقة الأداء المتوازن الذي كان الأساس الفلسفي للدراسة حيث استهدفت الدراسة أربعة من كبار المديرين في 320 شركة عائلية متوسطة الحجم في مقاطعات مختارة في كينيا أخذ عينات طبقية متناسبة من قطاعات التصنيع والخدمات والتجارة تم استخدامه لإنشاء عينة تمثيلية مكونة من 560 شخصا. تم جمع

البيانات الأولية باستخدام الاستبيان والبيانات الثانوية باستخدام دليل مراجعة الوثائق وتم ضمان الصلاحية من خلال التوجيه من خبراء الإدارة الاستراتيجية والمشرفين تم اختبارها باستخدام ألفا كرونباخ بمعامل 0.7 واستخدام الإحصاء الوصفي والاستنتاجي وعُرضت النتائج باستخدام الرسوم البيانية والجداول وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التعلم التنظيمي تؤثر بشكل إيجابي وكبير على أداء الشركات العائلية متوسطة الحجم في مقاطعات مختارة في كينيا وتوصي الدراسة بإدارة الشركات المملوكة للعائلات لبدء إصلاحات هيكلية ونظامية تهدف إلى تحقيق أداء أفضل من خلال اعتماد استراتيجية التعلم التنظيمي الفعال في هذا العصر الحديث.

7. دراسة (2017) NJORGE THOMAS MWAURA

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التنظيم استراتيجيات التعلم وأداء شركات التأمين في كينيا وشملت الدراسة 49 شركة مسجلة قدمت بيانات البحث استبيان تم استخدامه كأداة لجمع البيانات وتم جمع البيانات الأولية من شركات التأمين مديري الإدارة الذين خدموا كمشاركين وتم استخدام الإحصائيات الاستدلالية لتحليل البيانات والحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وتم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل البيانات وكشفت النتائج:

- استخدمت الشركات استراتيجيات التعلم التحالفات الاستراتيجية التعلم الجماعي، القيادة، التعلم التكنولوجي والتعلم الفردي.
- شكلت بطاقة الأداء المتوازن (BSC) التي هي أساس قياس الأداء.
- تم استخدام الانحدار المتعدد لإقامة علاقة بين استراتيجيات التعلم التنظيمي والأداء.
- وجد أن التأثير يختلف بين استراتيجيات التعلم المختلفة مع وجود التأثير الإيجابي على الأداء والتأثيرات السلبية الأخرى التكنولوجية.
- وجد أن استراتيجيات التعلم الجماعي لها علاقة إيجابية بالأداء.
- استخدم التكنولوجيا في شركات التأمين لتبادل المهارات والمعرفة للبيانات يؤدي الى تخزين معلومات العملاء والنشر السريع للمعلومات.

8. دراسة (2022) UCHE NEDJAI Rima SADEK *, Fatma Zohra MEBT

تبحث الدراسة الحالية في استراتيجيات تعلم المفردات (الأكثر/الأقل)
تم استخدامها واعتبرها مفيدة من قبل 150 طالبا جزائريا جامعي (75 ذكرا و 75 أنثى) يتعلمن اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ويعتمد على الأساليب المعتمدة أثناء التعامل مع المفردات من بين الأدوات

المستخدمة هي الاستبيانات والملاحظة واختبار مستويات المفردات ثم يتم فحص البيانات وتشير النتائج إلى أن استراتيجيات التحديد هي الأكثر وينظر إلى الاستراتيجيات المستخدمة والاجتماعية على أنها مفيدة للغاية، وتكشف الدراسة أيضا عن ذلك يشترك عدد قليل من الطلاب في طريقة منظمة مشتركة للتعامل مع المفردات أثناء قيامهم بذلك.

9- دراسة (2017) Céline Romanet, Manon Liberça

في جامعة غرونوبل ألب ويستعرض تطوير مهارات التنظيم الذاتي، ورغم تركيزه على الطلاب الأصغر سنا، فإنه يقدم رؤى أساسية قابلة للتطبيق في التعليم الثانوي، حيث ركزت هذه الدراسات على تحليل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي ومهارات التنظيم

10- دراسة "Jan Glaned" (2016) بعنوان: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كرافعات لإنجاز الواجبات المنزلية" في جامعة لوفان الكاثوليكية يتناول تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على تكرار وجودة إنجاز الواجبات المنزلية و يسلط الضوء على أهمية التحفيز والتنظيم الذاتي وتأثير الأقران

8- التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة لاحظنا مدى الاهتمام الكبير الذي حظيت به استراتيجيات التعلم وربطها ببعض المتغيرات.

8-1- الدراسات التي تناولت متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

8-1-1- من حيث الهدف:

هدفت معظم الدراسات إلى البحث عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبعض المتغيرات الأخرى كالتحصيل الدراسي كدراسة أمعوز لامية (2019) والفروق في استراتيجيات التعلم في الدافعية للإنجاز كدراسة مروة سلامي (2018) وفعالية برنامج إرشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كدراسة أولاد الشيخ هدار (2022) وقد تطلبت الكثير من الدراسات على تلاميذ وطلاب عبر مراحل تعليمية مختلفة، وتوجه الاهتمام إلى البحث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغيرات كالجنس والتحصيل والتخصص الدراسي.

أما بالنسبة إلى المستوى الدراسي فهناك من الدراسات من ركزت على مستوى واحد مثل السنة أولى ثانوي كدراسة أحمد بلعيد (2019) والبعض الآخر اهتمت بدراسة مستويات مختلفة كدراسة فرحات نبيلة (2020)، أما بالنسبة للدراسات الأجنبية ركزت على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم على أداء الشركات

كدراسة Muchemi Muchem ودراسة (2022) Kaibung'a Joseph Mworio, Dr. Anne PhD, Dr Evans (2017)، أما الدراسات المتبقية هدفت إلى دراسة العلاقات بين المتغيرات الأخرى كاستراتيجيات تعلم المفردات، ورافعات لإنجاز الواجبات المنزلية.

8-1-2- من حيث المنهج:

إن أغلبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي فدراسة مروة سلامي (2018) اعتمدت على المنهج الوصفي الفارقي، ودراسة الشيخ أولاد هدار (2022) ودراسة أحمد بلعيد (2019) استخدمت المنهج التجريبي والشبه التجريبي، وبعض الدراسات لم تتطرق إلى المنهج المستخدم كدراسة أمعوز لامية (2019) ودراسة Céline Fatma Zohra ،Rima Saddek, Mebtouche Nedjai (2022) ودراسة Romanet, Manon Leberça (2017).

لقد قدمت الدراسات السابقة لنا فائدة كبيرة من حيث القاعدة النظرية الواسعة، فلقد تم الاستفادة منها في بناء إشكالية وتطبيق أدوات جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً كما تم الاستفادة منها في تحديد أهداف البحث وتحديد المنهج المستخدم في البحث وأيضاً تحديد العينة وحجمه

8-1-3- من حيث الأدوات

تنوعت الأدوات في الدراسات السابقة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد أخذت الدراسة الحالية عن دراسة أمعوز لامية (2019) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لأنه الأنسب لطبيعة الدراسة.

8-1-4- من حيث عدد أفراد العينة

وفيما يخص عدد أفراد العينات المعتمدة في الدراسات السابقة المذكورة حول مستوى الطموح الدراسي فكانت مقارنة دراسة (Najeh Rajeh Alsalmi 2023) ودراسة (kant and lenka, 2016) ودراسة (Ganai 2012 و Pandith،Malik) ودراسة عبد القادر خنوش (2021) ودراسة الوليد عبد الله فارح 2018 حيث كان حجمها محصور بين (136) و (238) طالب وطالبة أما دراسة فلاح أحمد (2021) ودراسة حسان بعايري (2022) كان حجم عيناتهما على التوالي (60) ، (109)، بحيث كلها تناولت تقريب نفس الفئة من ناحية الجانب التعليمي وهم فئة الطلاب واختلفوا في المراحل العمرية في حين دراسة (kantandlenka, 2016) ودراسة (Ganai 2012 و Pandith،Malik) تناولت عينة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ، مع اختلاف في الجنسية تنوعت عينات الدراسة فكانت أغلبها لدى مرحلة التعليم

الثانوي كدراسة "مروة سلامي" (2018) ودراسة أولاد الشيخ هدار (2022) ودراسة أمعوز لامية (2019) ودراسة Manon Leberça , Céline Romanet (2017)

أما دراسة فرحات نبيلة (2020) ودراسة Mebtouche Nedjai , Rima SADEK, Fatma Zohra (2022) ودراسة Jan Glaned (2016) فتمت في المرحلة الجامعية، كما كانت دراسة أحمد بلعيد (2019) هي الأقل حجما حيث كان عددها 28 تلميذ في حين كانت دراسة مروة سلامي (2018) هي الأكبر حجما حيث كان عددها 168 تلميذ وتلميذة، وقد شملت العينات أفراد من كلا الجنسين ذكور وإناث
✓ أما فيما يخص الدراسة الحالية:

فهدفت إلى: - التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المفضلة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي
- التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المفضلة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي حسب متغير الجنس (ذكور/إناث).
- التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي حسب متغير المستوى الدراسي.
- التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي حسب الشعبة (أدبي/علمي).

واعتمدت على المنهج: الوصفي

أما فيما يخص عينة الدراسة فعتمدت على عينة قوامها 223 تلميذ وتلميذة من تلاميذ ثانوية 16 شهيدا ببلدية بليمور ولاية برج بوعريرج

✓ **وخلصت إلى النتائج التالية:**

- أكثر استراتيجية مستخدمة هي استراتيجية الحفظ والتسميع لتلبيها استراتيجية المساعدة الاجتماعية ثم استراتيجية التخطيط والتنظيم واحتلت المرتبة الأخيرة استراتيجية المراقبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير

الدراسة

الميدانية

الفصل الثاني: الطريقة والأدوات

- تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكمترية.

1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

1-2- مجالات الدراسة.

2-2- منهج الدراسة.

2-4- مجتمع وعينة الدراسة

2-5- أدوات جمع البيانات.

2-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- خلاصة.

تمهيد:

إن تحديد الإطار المنهجي من أهم أسس الدراسة العلمية والذي من خلاله تتحدد طبيعة وقيمة كل بحث حيث إن الضبط السليم لمنهجية البحث يضمن الدقة والتسلسل المنطقي لمراحل الدراسة، كما يتضمن أيضا مصداقية النتائج المتحصل عليها، وعلى هذا الأساس نعرض في هذا الفصل للخطوات والإجراءات التي اتبعت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث التذكير بفرضيات البحث الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث وصف العينة وكيفية اختيارها مجالات الدراسة، الخصائص السيكمترية لأدوات البحث، أداة البحث والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل بيانات.

1- منهج الدراسة :

إن لكل موضوع أو دراسة علمية منهجا خاصا يفرض على الباحث إتباعه لكي يحصل على نتائج قيمة، ويعرف المنهج بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث، وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها. (شفيق، 2004 : 22)

وعليه دراستنا الحالية تهدف إلى معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثانوي، وبالتالي فهو ينصب ضمن البحوث الوصفية التي تعتمد على الاطلاع على دراسات سابقة وإجراء دراسات استطلاعية حول الظاهرة من أجل الوصول إلى مختلف مكوناتها، حيث يعتبر المنهج الوصفي من المناهج الأكثر شيوعا في العلوم الإنسانية والاجتماعية .

والبحث الوصفي كما يعرفه صالح حسين الداهري (1999) : هو استقصاء ينصب على ظاهرة نفسية كما هي قائمة في الوقت الحاضر بعد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر نفسية أخرى.

ففي دراستنا الحالية اقتضى الاعتماد على أحد أنواع المنهج الوصفي وهو المنهج الوصفي التحليلي باعتباره مناسبا لأغراض هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثانوي ، وإلى الكشف عن الفروق الموجودة بين التلاميذ في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس، وكذا تبعا لمتغير المستوى الدراسي والتخصص، فهذا المنهج يركز على ما هو كائن في وصفه وتفسيره للظاهرة موضوع الدراسة، كما أنه يعمل على جمع البيانات والمعلومات عن موضوع الدراسة وتحليلها وتفسيرها .

وفي هذا الصدد يعرفه " محمد الصاوي محمد مبارك" بأنه ذلك المنهج الذي يقوم على وصف ظاهرة من الظواهر، للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها.

ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة، وذلك من خلال تجميع البيانات وتنظيمها وتحليلها.

(الصاوي، 1992، ص 30)

2- الدراسة الاستطلاعية:

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

- تحديد مجتمع الدراسة بصفة عامة وضبط العينة الخاصة بالدراسة وخصائصها
- معرفة إذا كان محتوى الاستبيانين المعد لهذه الدراسة قابل للتطبيق وإعطاء النتائج المرجوة في ضوء الإشكالية والتساؤلات.
- الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن أن نواجهها في اجراء الدراسة
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

بعد الحصول على ترخيص من قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية بجامعة محمد البشير الابراهيمي ولاية برج بوعريريج، من أجل اجراء الدراسة الميدانية بثانوية 16 شهيد ببلدية بليمور لولاية برج بوعريريج للحصول على معلومات المتعلقة بجميع خصائص هذا المجتمع وعينة الدراسة وكذلك لتحديد نسبة العينة المراد تطبيق عليها هذه الدراسة، ثم قمنا بتطبيق أدوات الدراسة من أجل تحقيق من خصائصها السيكومترية بالإضافة إلى تطبيق مقاييس الدراسة على عينة الدراسة وذلك بتوزيعهم على تلاميذ الثانوية بطريقة عشوائية ليتم جمع البيانات والمعلومات الخاصة بهذه الدراسة وتحليلها وحساب الخصائص السيكومترية لأدواتها

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذ وتلميذة بثانوية 16 شهيد ببلدية بليمور لولاية برج بوعريريج للسنة 2025/2024.

2-4- الأدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية:

استخدمنا في الدراسة الاستطلاعية أداة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي سوف نعتمد عليهما في الدراسة الأساسية وهذا من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لهما وتتمثل في :

2-4-1- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

لقد تم الاعتماد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد (Purdie)، الذي عدله

(إبراهيم احمد، (2007) في البيئة العربية

2-4-1- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:

2-4-1-1- الصدق: هو أن تقيس أداة جمع البيانات المطبقة فعلا السمة والخاصية المقاسة.

✓ حساب الصدق بطريقة الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

لحساب هذا النوع من الصدق اتبعت الباحثة مجموعة من الاجراءات تمثلت فيما يلي:

- إيجاد الدرجة الكلية لكل فرد.

- ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة البالغ عددهم 30 فرد تصاعديا من الأدنى إلى الأعلى.

- اعتماد المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية، بمعنى تقسيمهم إلى قسمين بناءا على درجاتهم الكلية في الاختبارات فقسمت الدرجات إلى 27 % (الثالث الأعلى) و 27 % (الثالث الأدنى)، فأصبح بذلك عدد أفراد كل مجموعة 8 أفراد واستبعدت نسبة 64 % المتحصلين على درجات وسطى، وبعدها طبقنا اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين كما يلي:

جدول (01): معامل صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم باستخدام طريقة الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	8	71.50	12.08	-6.92	14	0.05
المجموعة العليا	8	109.50	9.75			

المصدر: اعداد الباحثين

من خلال الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا بلغ (71.50)، والانحراف المعياري بلغ (12.08)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة العليا بلغ (109.50) والانحراف المعياري بلغ (9.75)، أما قيمة "ت" لعينتين مستقلتين قدرت ب (-6.92) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين وهو مؤشر من مؤشرات الصدق.

✓ حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي:

وقد تم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما يلي

جدول(02): يوضح معامل الارتباط أبعاد المقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدرجة الكلية

الأبعاد	التخطيط والتنظيم	المراقبة	الحفظ وتسميع	المساعدة الاجتماعية
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	0.80**	0.67**	0.79**	0.83**

المصدر: اعداد الباحثين

الفصل الثاني الطريقة والأدوات

من خلال الجدول يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية كلها دالة عند 0.01 هذا يدل على أن بنود المقياس متناسقة فيما بينها ومع الدرجة الكلية وهو مؤشر من مؤشرات الدالة على صدق المقياس.

2-1-4-2- الثبات: يقصد به مدى والاتساق عبر الزمن في نتائج الأداء لدى نفس الأفراد إن أعيد تطبيق الاختبار.

✓ حساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ

تم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة بعد تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم على عينة الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

- جدول رقم (03): يبين معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم

عينة الدراسة	عدد بنود المقياس	معامل ألفا كرونباخ
30	28	0.85

المصدر: من اعداد باحثين

تم حساب ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي، لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما أن عدد البدائل هو أكثر من بديلين، وعليه نستطيع تطبيق معادلة ألفا لكرونباخ وقد بلغت قيمتها لكل بنود المقياس (0.85) وهي تشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي للمقياس، وعليه المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي.

✓ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معامل سبيرمان براون):

تم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة، بعد تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم على عينة الاستطلاعية للدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (04): يبين معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم

العينة	عدد بنود المقياس	معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح معامل بمعادلة سبيرمان براون
30	28	0.76	0.86

المصدر: اعداد الطالبتين

قمنا بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وهي تقسيم الاختبار إلى بنود فردية وبنود زوجية وحساب الثبات عن طريق حزمة الإحصائية SPSS بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان لنتحصل حسب هذا الجدول

على معامل الارتباط قبل التصحيح الذي قدر ب (0.76) وبعد تصحيحه عن طريق معادلة سبيرمان براون تحصلنا على معامل ثبات قدر ب (0.86) وهي قيمة تشير إلى درجة عالية لثبات هذا المقياس.

2-4 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد تطبيق أدوات الدراسة تم حساب درجات التلاميذ الثانوية على المقياس وقد وجدنا صعوبة مع افراد العينة في الوصول إليهم واسترجاع الاستبيانات منهم

- تم حساب صدق وثبات أداة الدراسة ، قمنا باستخدام نظام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS26)، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية وسيتم عرض نتائجها في عنصر أدوات البحث للدراسة الأساسية.

- التعرف على مختلف الصعوبات واعداد خطة لتفاديها.

- التعرف على خصائص المجتمع والعينة الأساسية.

3- الدراسات الأساسية:

3-1 مجالات الدراسة

-المجال المكاني : أجريت الدراسة الميدانية في ثانوية 16 شهيد بلدية بليمور لولاية برج بوعريريج

-المجال البشري : يتمثل المجال البشري في تلاميذ ثانوية 16 شهيد بلدية بليمور للموسم الدراسي 2024-2025 والذي يبلغ عددهم 223 تلميذ وتلميذة.

- المجال الزمني : أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة من 12 ديسمبر 2024 بينما أجريت الدراسة النهائية في الفترة من 12-03-2025

3-2 مجتمع وعينة الدراسة :

3-3-1 مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع دراستنا في تلاميذ الثانوية 16 شهيد بليمور البالغ عددهم 526 للسنة 2024/2025، موزعين على السنوات التالية على النحو التالي:

جدول (05) يوضح : مجتمع الدراسة الموزعة على المستويات الدراسية

السنوات	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى	223	42.4 %
السنة الثانية	146	27.8 %
السنة الثالثة	157	29.8 %

المصدر : من اعداد الطالبتين

3-3-2- عينة الدراسة

دراسة أي ظاهرة تربوية أو اجتماعية أو نفسية تعتمد أساسا على العينة التي ستدرس فيها هذه الظاهرة، إذ أنه بدون عينة لا نستطيع دراسة أي مشكلة وتعرف العينة بأنها جزء من مجتمع البحث وحجم العينة هو عدد عناصرها.

حيث من خلالها يمكن التعرف على خصائص المجتمع الذي تمثله عينة الدراسة وهناك أنواع عديدة للعينات كل منها تتناسب وطبيعة المجتمع ونوع المشكلة وفي دراستنا اعتمدنا العينة العشوائية الطبقية، وفي بحثنا هذا تبعا لاهتمامنا بمتغيرات الدراسة الحالية أخذنا عينة من تلاميذ الثانوية وهذا من خلال تطبيق المعادلة ستيفن ثامسون التالية:

$$N \times p(1-p)$$

$$N = \frac{[(n-1) \cdot (q^2 / z^2)] + (p) \cdot (1-p)}{}$$

وكانت حجم العينة المستخرجة يقدر ب 223 تلميذ وتلميذة وتوزعوا في كل سنة كالتالي:

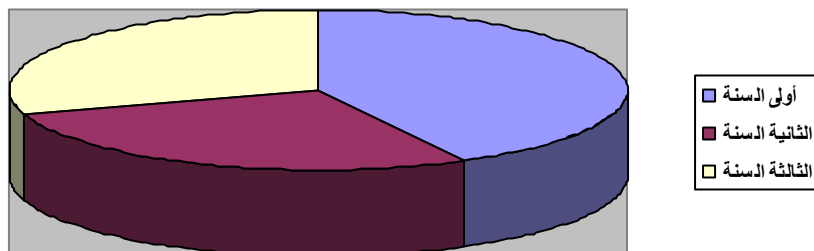
1- توزيع أفراد العينة حسب مستوى التعليمي

جدول رقم (06) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مستوى التعليمي

النسبة المئوية	التكرار	المستوى التعليمي
%42.1	94	السنة أولى
%27.8	62	السنة الثانية
% 30.1	67	السنة الثالثة
%100	223	المجموع

المصدر: اعداد الباحثين

تمثيل بياني رقم (01) يوضح توزيع عينة دراسة حسب مستوى التعليمي



المصدر: اعداد الباحثتان

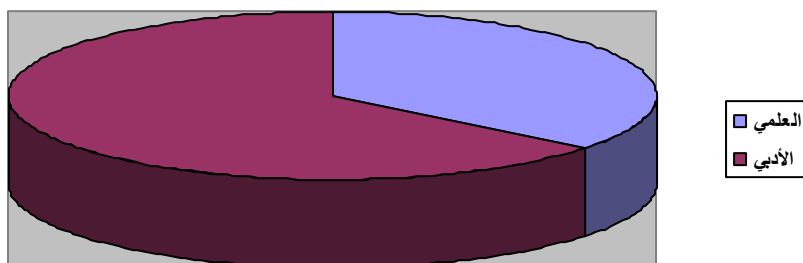
2- توزيع أفراد العينة حسب متغير الشعبة

جدول رقم (07) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة

النسبة المئوية	التكرار	الشعبة
% 35.9	80	علمي
% 64.1	143	أدبي
%100	223	المجموع

المصدر: اعداد الباحثتين

تمثيل بياني رقم (02) يوضح توزيع عينة دراسة حسب الشعبة



المصدر: اعداد الباحثتين

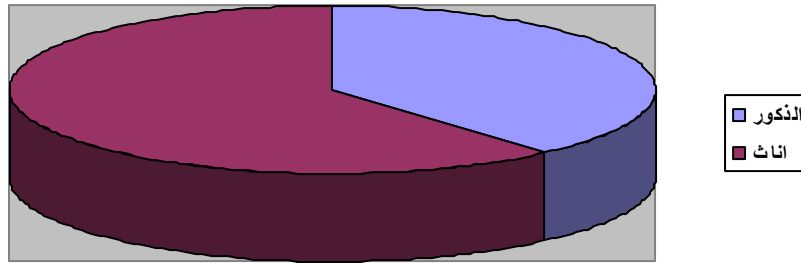
3- توزيع أفراد العينة حسب الجنس

جدول رقم (08) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	86	%38.6
اناث	137	% 61.4
المجموع	223	%100

المصدر: اعداد الباحثين

تمثيل بياني رقم (03) يوضح توزيع عينة دراسة حسب الجنس



مصدر: اعداد الباحثين

2-4 أدوات جمع البيانات :

تمثلت أدوات الدراسة في استبيان : مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي اتصف بصدق وثبات عاليين في البيئة الجزائرية وفيما يلي وصف لهذه الأداة :

1-مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

صمم هذا المقياس لى مقياس "إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا" الذي أعده (Purdie) و الذي عدله (إبراهيم احمد 2007) في البيئة العربية. حيث كان المقياس في صورته النهائية مكون 28 فقرة، موزعة على 4 أبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح توزيع فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب المحاور

محاوَر المقياس	فقرات المقياس
التخطيط	25، 1-5-9-13-17-21
المراقبة	14-18-22-26 -21-6-10
الحفظ والتسميع	3-7-11-15-19-23-27
طلب مساعدة	28-24-20-16-12-8-4

المصدر : من اعداد الطالبتين

يتم الإجابة عنها من طرف أفراد العينة ضمن أربعة بدائل وعليه يصبح التوزيع حسب الجدول التالي:

جدول (10) :يوضح توزيع درجات البدائل لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

البدائل	لا أوافق بشدة	لا أوافق	ليس لدي رأي	موافق	موافق بشدة
درجة الإجابة	1	2	3	4	5

المصدر :إعداد الطالبتين

✓ الخصائص السيكومترية لمقياس:

✓ صدق الاستبيان:

تم حساب معامل صدق بطريقة الصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل بيرسون، وهذا من اجل الدلالة على صدق الاتساق الداخلي لاستبيان، حيث كانت كل الأبعاد ذات دلالة ارتباطية بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة 0.01، وكذا تم حساب الصدق بطريقة الصدق التمييزي وذلك من خلال المقارنة الطرفية بين درجات المقياس والتي اتضح انها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي وجود فروق بين المجموعتين مما يدل على قدرة الاستبيان على التمييز بين المجموعات العليا والدنيا وهذا مؤشر من مؤشرات صدق الاستبيان.

✓ ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج في كالتالي:

جدول (11) يوضح معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الاستبيان	معامل التجزئة النصفية (سييرمان براون)	معامل ألفا كرونباخ
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	0.85	0.86

المصدر : اعداد الطالبتين

من الجدول يتضح أن معاملات الثبات بالنسبة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا موجبة ودالة عند مستوى 0,01 وهذا ما يثبت مدى فعالية استخدام المقياس في المجالات العلمية.

2-5 الأساليب الإحصائية :

إن كل بحث ميداني يتطلب استخدام أساليب إحصائية محددة وخاصة به، حيث تمتاز هذه الأساليب بقدرتها على تفريغ البيانات تفريغا إحصائيا، وفي دراستنا هذه بعد تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على عينة الدراسة، قمنا بعملية تفريغ البيانات وذلك بالاستعانة بالبرمجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss26 لتحليل البيانات التي تم جمعها، ومن ثم معالجتها بالأساليب الإحصائية التي يحتويها البرنامج التالية:

1- معامل ألفا كرونباخ: يستخدم لمعرفة مدى اتساق بنود مقياس الدراسة

2- اختبار T:

يستخدم هذا الاختبار لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية.

وقد تم الاعتماد على هذا الاختبار في الدراسة الحالية لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الجنس والشعبة فيما يخص مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، بالإضافة إلى حساب الصدق التمييزي أو المقارنة الطرفية لهما.

3-المتوسط الحسابي: أستخدم من أجل التعرف على متوسط إجابات أفراد العينة على بنود المقياس

4- معامل ارتباط بيرسون :

يستخدم معامل بيرسون في هذه الدراسة لحساب معامل الصدق عند استعمال الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المطبق على عينة الدراسة،

5- معامل الثبات سييرمان براون: لحساب معامل الثبات لمقياس (استراتيجيات التعلم المنظم

ذاتيا).

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد أوضحنا أهم الإجراءات الميدانية بدءا بالدراسة الاستطلاعية وأهدافها وإجراءاتها والعينة الممثلة لها بالإضافة إلى أدوات الدراسة وخصائصهم السيكمترية وذكر أهم نتائجها، لننتقل إلى الدراسة الأساسية بدء بتحديد مجالات الدراسة، ثم يليها منهج الدراسة المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، ، ثم الانتقال إلى مجتمع ووصف خصائص عينة الدراسة، وبعدها أدوات جمع البيانات المستعملة والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل هذه البيانات إحصائيا للدراسة الحالية.

الفصل الثالث: النتائج والمناقشة

- تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- استنتاج عام.

7- مقترحات الدراسة.

- خاتمة.

- قائمة المراجع.

- الملاحق.

تمهيد:

بعد القيام بعملية تفريغ الاستبيانات التي وزعت على عينة الدراسة، تم استخدام أسلوب الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة بالاعتماد على الأساليب الإحصائية وذلك للتحقق من فرضيات هذا الدراسة .

لذا فمن خلال هذا الفصل يتم عرض ما تم التوصل إليه من نتائج حول الفرضيات المقترحة و تقديم تفسيراً لها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وما يعيشه أصحاب المؤسسات المصغرة يومياً، ثم الخروج باستنتاج عام وتقديم توصيات وخلاصة للدراسة وذلك على النحو التالي :

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرئيسي: ينص على : ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي؟

لمعرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأكثر اعتماداً من قبل تلاميذ الثانوي لدى التلاميذ ، نقوم بحساب المتوسط الحسابي للدراجات الكلية في ابعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعينة الدراسة ونقوم بمقارنتها

جدول (12) يوضح للفروق بين المتوسط الحسابي لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الأبعاد	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط والتنظيم	223	22.53	3.49
المراقبة		21.36	3.45
الحفظ والتسميع		27.30	4.74
المساعدة الاجتماعية		24.16	4.36

المصدر :اعداد الطالبتين

من خلال الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي لبعاد التخطيط والتنظيم يقدر ب (22.53) والمتوسط الحسابي لبعاد المراقبة يقدر ب (21.36)، في حين بعد الحفظ والتسميع فقد بلغ متوسط حسابه (27.30)، أما بعد المساعدة الاجتماعية فقدرة متوسطه ب(24.16) والانحرافات المعيارية لهذه الأبعاد كانت على التوالي (3.49)، (3.45)، (4.74)، (4.36).

وبمقارنة المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم ذاتيا لدى عينة الدراسة نرى أن أكثر استراتيجية مستخدمة هي استراتيجية الحفظ والتسميع لتليها استراتيجية المساعدة الاجتماعية ثم استراتيجية التخطيط والتنظيم واحتلت المرتبة الأخيرة استراتيجية المراقبة.

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة الخطيب (2014) التي كانت بعنوان استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث أشارت إلى أن الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة يميلون لاستخدام استراتيجيات التذكر والتسميع لأنها سهلة التطبيق ولا تتطلب مهارات عليا في التفكير ويفضلها الطلبة لأنها تعزز فرص النجاح في الامتحانات خاصة في الأنظمة التعليمية التي تركز على الحفظ كما اتفقت النتائج الدراسة مع دراسة عبد الرحمن ، الشربيني (2017) التي كانت بعنوان فاعلية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة.

أوضحت أن الطلبة يلجؤون لاستراتيجية المساعدة الاجتماعية (مثل الاستعانة بالزملاء أو المعلمين) عند مواجهة صعوبة في الفهم خاصة في بيئات تعليمية تفتقر لتقنيات الدعم الذاتي وتأتي في المرتبة الثانية بعد الحفظ لأنها تمكن الطالب من تجاوز الفهم دون تطوير مهارات التنظيم أو المراقبة الذاتية.

كما أكدت هذه النتيجة دراسة الزهراني (2012) التي هدفت للتعرف على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية، التي أظهرت أن استراتيجيات مثل التخطيط والتنظيم تستخدم بنسبة أقل لأن الطالب يحتاج لتدريب وتوجيه لاكتسابها وغالباً ما يغيب الوعي بأهميتها مما يؤدي إلى تركيز الجهد على الاستراتيجيات المباشرة مثل الحفظ والمساعدة الاجتماعية.

في حين أكد المطيري (2016) كذلك في دراسته بأن مستوى استخدام إستراتيجيات المراقبة الذاتية في التعلم لدى طلاب التعليم الثانوي أن استراتيجية المراقبة تأتي في المرتبة الأخيرة لأنها تتطلب درجة عالية من الوعي بالذات والانتباه إلى الأداء التعليمي خلال التعلم وهي مهارة غائبة نسبيا في نظم التعليم التقليدي بالإضافة إلى هذا تشير هذه النتيجة أن كثير من الطلاب يفضلن إستراتيجية الحفظ والتسميع لأنها سهلة التطبيق ومرتبطة مباشرة بأساليب التقييم التقليدية التي تركز على استرجاع المعلومات بدلا من توظيفها أو تحليلها كما أن النظام التعليمي في العديد من السياقات العربية لا يشجع التفكير النقدي بقدر ما يعزز الحفظ مما يجعل هذه الاستراتيجية الخيار الأول للطلبة.

أما استراتيجية المساعدة الاجتماعية فتستخدم بشكل ملحوظ في ظل غياب الكفاءة الذاتية الكافية لدى الطلاب فيلجؤون إلى المعلمين أو الزملاء لتوضيح ما يصعب عليهم فهمه

الفصل الثالث النتائج والمناقشة

في المقابل، فإن استراتيجية التخطيط والتنظيم تتطلب مهارات أعمق في إدارة الوقت وتحديد الأهداف ومراقبة التقدم وهي مهارات لا تُكتسب تلقائي بل تحتاج إلى تدريب ممنهج ودعم من المعلم لذلك تقل نسبة استخدامها

أخيرا، تأتي استراتيجية المراقبة في المرتبة الأخيرة لأنها تعتمد على وعي المتعلم بسير عملية تعلمه، وهي مهارة عليا تبني مع مرور الوقت والتجربة، وغالبا ما يهملها الطلاب في غياب التوجيه الكافي.

2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير الجنس .

جدول (13): يبين اختبار (T) للفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية في استراتيجيات التعلم ذاتيا تبعا لمغير الجنس.

الجنس	حجم العينة	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	مستوى المعنوية sig	قيمة t	درجة حرية	القرار الاحصائي
ذكور	86	92.81	14.16	0.03	2.09	221	دالة
اناث	137	96.54	12.18				

المصدر : من اعداد الطالبتين

من خلال الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي للجنس الذكور يقدر ب (92.81) والانحراف المعياري قدر ب (14.16)، أما المتوسط الحسابي لجنس إناث فكان (96.54) بينما الانحراف المعياري كان (12.18)، أما قيمة اختبار "T" فقدرت ب (-2.09) عند درجة حرية (221)، وهي دالة إحصائية ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

اتفقت دراستنا مع دراسة دوقة أحمد ،بوبر ليلي (2016) أثر الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية على التعليم المنظم ذاتيا عند تلاميذ المرحلة الثانوية ،وهدف إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكانت هذه الفروق لصالح الإناث.

اتفقت دراستنا كذلك مع دراسة زهية حميدة (2016) استراتيجيات التعلم المعرفية وعلاقتها بالفعالية الذاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي في ولاية المدية، وركزت على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم

الفصل الثالث النتائج والمناقشة

المعرفية والفعالية الذاتية، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والفعالية الذاتية بين الذكور والإناث وكانت الفروق لصالح الإناث.

تشير النتيجة إلى أن الإناث في مرحلة التعليم الثانوي تظهر استخداما أكبر لاستراتيجيات التعلم الذاتي ويمكن تفسير ذلك بشكل واضح بأن الفتيات عادة ما يكن أكثر التزاما وحرصا على الدراسة من الذكور ويرجع ذلك إلى طريقة تنشئتهن التي تشجع على الانضباط والتنظيم والمسؤولية، هذا يدفعهن إلى التخطيط لمذاكرتهن وتحديد أهداف واضحة وتنظيم الوقت بشكل أفضل وهي كلها مكونات أساسية للتعلم الذاتي كما أن الإناث غالبا ما يمتلكن دافعية داخلية قوية للنجاح ويشعرن بضغط أكبر لتحقيق نتائج جيدة لإثبات أنفسهن سواء أمام الأسرة أو في المدرسة مما يجعلهن أكثر وعيا بكيفية التعلم الفعال، وبالتالي أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم الذاتي مقارنة بالذكور الذين قد يميلون إلى التعلم العشوائي أو التلقائي بدرجة أكبر

3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير التخصص .

جدول (14): يبين اختبار (T) للفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمغير التخصص.

التخصص	حجم العينة	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	قيمة f	مستوى المعنوية sig	قيمة t	درجة حرية	مستوى دلالة
علمي	80	98.58	13.56	0.07	0.00	3.02	221	دالة
ادبي	143	93.16	12.42					

المصدر : من اعداد الطالبتين

من خلال الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي لتخصص العلمي يقدر ب (98.581) والانحراف المعياري قدر ب (13.56)، أما المتوسط الحسابي لتخصص الأدبي فكان (93.16) بينما الانحراف المعياري كان (12.42)، أما قيمة اختبار "T" فقدرت ب (3.02) عند درجة حرية (221)، وهي دالة إحصائية ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الزبيدي عبد الرحمن (2017) التي وجد فيها طلاب التخصصات العلمية يمتلكون مستويات اعلى في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقارنة بالأدبيين ويعزو ذلك إلى طبيعة المواد العلمية التي تتطلب تفكيراً منهجياً وممارسة ذاتية مستمرة .

كما اتفقت دراستنا كذلك مع دراسة عبد المجيد نجلاء (2020) الفروق في إستراتيجيات التعلم الذاتي في طلاب التخصصات العلمية والادبية في مرحلة الثانوية .

التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح التخصص العلمي في استخدام إستراتيجيات مثل التنظيم الذاتي ، مؤكدة أن طبيعة المقررات العلمية تحفز الاعتماد على النفس في التعلم تشير هذه النتيجة إلى أن تلاميذ الشعبة العلمية يستخدمون استراتيجيات التعلم ذاتيا بشكل أكثر فاعلية من الشعبة الأدبي لأن طبيعة المواد العلمية مثل الرياضيات ، الفيزياء، والكيمياء ،تتطلب قدر أكبر من المهارات العقلية العليا كالتحليل والتركيب وحل المشكلات وغالبا ما يرتبط التخصص العلمي بأهداف معينة مثل (الطب ، الهندسة الخ) مما يحفز التلاميذ على تنمية مهارات التعلم الذاتي لضمان النجاح الأكاديمي والمستقبلي مما يعزز من اعتمادهم على الذات في التعلم إضافة إلى ذلك فإن البيئة التعليمية في التخصص العلمي قد توفر فرصا أكبر للتعلم العلمي والتطبيقي مما يشجعهم على تطوير استقلاليتهم التعليمية واستخدام إستراتيجيات تساعدهم على فهم المحتوى بشكل أعمق.

4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

جدول(15): يبين تحليل التباين anova للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	حجم العينة	متوسط حسابي	انحراف المعياري	مستوى دلالة sig	درجة حرية	مستوى دلالة
السنة أولى	94	91,44	15,34	0.00	220	دالة
السنة ثانية	62	99.25	11.06			
السنة ثالثة	67	96.40	9.68			

المصدر :اعداد الطالبتين

من خلال الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي للمستوى الدراسي كان على النحو التالي السنة أولى قدر ب(91.44)، أما السنة الثانية يقدر ب (99.25)، في حين السنة الثالثة قدر ب(96.40)، وفيما يخص الانحراف المعياري للمستوى الدراسي كان على التوالي (15.34) (11.06)، (9.68)، عند درجة حرية 220، وهي دالة إحصائية ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح السنة ثانية.

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة الرازي عبد العزيز (2016) التي هدفت للتعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوي وتوصل في نتائجها إلى أن هناك فروقا في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي وكانت لصالح الصفوف الأعلى

كما اتفقت كذلك مع دراسة بوحوش خالد (2021) التي كانت حول فعالية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبينت دراسته حول تلاميذ التعليم الثانوي الجزائري أن طلاب السنة الثانية والثالثة يستخدمون استراتيجيات تعلم منظم ذاتيا أكثر من طلاب السنة الأولى بسبب تراكم الخبرة الدراسية والتكيف مع نظام التعليم الثانوي.

وبهذا تشير النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ويمكن تفسير ذلك بأن تلاميذ السنة الثانية قد تجاوزوا مرحلة التكيف التي يمر بها تلاميذ السنة الأولى عند انتقالهم من التعليم المتوسط إلى الثانوي مما يمنحهم استقرارا دراسيا ونفسيا يسمح لهم بتبني استراتيجيات تعلم أكثر تنظيما كما أن تراكم الخبرة الدراسية وتزايد الوعي بأهداف التعلم ومتطلباته في هذا المستوى يساهم في تطوير مهارات مثل التخطيط وضبط الوقت والمراقبة الذاتية وهي من ركائز التعلم المنظم ذاتيا إضافة إلى ذلك فإن تلاميذ السنة الثانية غالبا ما يكونون في مرحلة نمو معرفي تؤهلهم لتحمل مزيد من المسؤولية تجاه تعلمهم دون أن يكونوا تحت ضغط الامتحانات المصيرية كما هو الحال في السنة الثالثة مما يعزز من فاعلية استخدامهم لهذه الاستراتيجيات

7- الاستنتاج العام:

اسفرت نتائج دراستنا إلى ان تلاميذ التعليم الثانوي يعتمدون بدرجات متفاوتة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع تفضيل واضح لبعضها دون غيرها, وقد أظهرت النتائج ان هذه الاستراتيجيات تلعب دورا جوهريا في تعزيز الأداء الأكاديمي وتنمية الاستقلالية في التعلم كما تبين وجود تأثير لعدد من العوامل كالجنس , والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي في اختيار التلميذ لاستراتيجيات معينة

ومن أجل التعرف على الاستراتيجيات الأكثر اعتمادا من قبل تلاميذ التعليم الثانوي والجنس الأكثر استخداما لها والتخصص والمستوى الدراسي الأكثر استعمالا لها وقمنا بإجراء دراسة ميدانية على تلاميذ ثانوية 16 شهيد بلدية بليمور ، بحيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لجمع البيانات، وتم تحليلها باستخدام نظام الحزمة الإحصائية spss، وكانت نتائج هذه الدراسة كالتالي:

- أكثر استراتيجية مستخدمة هي استراتيجية الحفظ والتسميع لتلبيها استراتيجية المساعدة الاجتماعية ثم استراتيجية التخطيط والتنظيم واحتلت المرتبة الأخيرة استراتيجية المراقبة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم ذاتيا لدى التلاميذ الثانوي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم ذاتيا لدى تلاميذ الثانوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثانوي تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح السنة الثانية ثانوي .

8- توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية، واستكمالاً لعملية التحليل البحثي يمكن الخروج ببعض الاقتراحات ، التي تبين للطالب الباحث أهميتها من خلال اطلاعه على الأدب النظري لمتغيرات الدراسة، والمتمثلة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وكذا الاحتكاك المباشر مع العينة المدروسة وهي أصحاب تلاميذ التعليم الثانوي، يمكن تقديم ببعض التوصيات أهمها:

- 1- تشجيع التلاميذ لاستخدام استراتيجيات الفعالة والمنظمة انطلاقا من فهم المعلومات وتطبيقها من خلال عقد دورات وندوات إرشادية وتدريبية تساعد في ذلك
- 2- ضرورة تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدلا من الاعتماد على المعلومات الجاهزة من مواقع الأنترنت
- 3- تشجيع المعلمون للمتعلمين على البحث عن المعلومات وليس فقط الوقوف على ما يقدمه له
- 4- زيادة التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لمختلف جنس التلاميذ
- 5- العمل على رفع معنويات المتعلم ومساعدته على كيفية التعامل مع المعلومات
- 6- التنويع من طرق التدريس من أجل لفت انتباه التلاميذ لزيادة فهمهم وتركيزهم
- 7- ادماج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في البرامج الدراسية

الخاتمة:

لقد سعت هذه المذكرة الى تسليط الضوء على أحد المفاهيم التربوية الحديثة التي أضحت محورا أساسيا في العملية التعليمية وهو التعلم المنظم ذاتيا وذلك من خلال دراسة الاستراتيجيات التي يفضلها تلاميذ التعليم الثانوي اعتمادهم لتنظيم تعلمهم بأنفسهم وقد انطلقت الدراسة من إشكالية مركزية تمثلت في التعرف على اهم هذه الاستراتيجيات ومدى اختلاف تفضيلها باختلاف بعض المتغيرات كالجنس، أو التخصص او المستوى الدراسي

أظهرت النتائج ان العديد من التلاميذ يستخدمون استراتيجيات مختلفة للتعلم الذاتي المنظم مع تفضيل واضح لبعض الاساليب التي تتلاءم مع ميولاتهم، قدراتهم وظروفهم التعليمية كما تضح ان فعالية هذه الاستراتيجيات لا تنفصل عن السياق التعليمي والاجتماعي الذي ينتمي اليه التلميذ ما يعكس أهمية توفير بيئة تعليمية محفزة تدعم هذا النوع من التعلم

وقد أسهمت هذه الدراسة في تقديم صورة أولية عن كيفية تعامل تلاميذ التعليم الثانوي مع تنظيم تعاملهم مما يمكن ان يشكل قاعدة انطلاق لبناء تدخلات تربوية فعالة تعزز استقلالية المتعلم وتطور ادائه الاكاديمي، وضرورة ادراج موضوع التعلم المنظم ذاتيا ضمن البرامج التكوينية للمعلمين حتى يتم دعم المتعلمين في امتلاك أدوات تنظيم تعلمهم بكفاءة وفعالية

في الأخير، تشكل هذه الدراسة خطوة أولى نحو فهم اعمق للعلاقة بين المتعلم واستراتيجياته الذاتية

قائمة

المراجع

- المراجع باللغة العربية:

- 1- ابن منظور. (2003). لسان العرب (الجزء 10). بيروت. دار صادر.
- 2- أحلام عليّة. (2020). التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني. مذكرة دكتوراء. كلية الاداب واللغات. بسكرة
- 3- الزبيدي عبد الرحمن، (2017)، استراتيجيات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتفوق الاكاديمي لدى طلاب مرحلة الثانوية، المجلة التربوية، 31(2)، 144- 167
- 4- عبد المجيد نجلاء، (2020)، الفروق في استراتيجيات التعلم الذاتي في طلاب التخصصات العلمية والادبية في مرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(1).
- 5- الخطيب محمد. (2014). استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 15(2).
- 6- عبد الرحمن سامي، الشرييني نهى. (2017). فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 28(109)
- 7- الزهراني خالد. (2012). استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى التربوية، 24(3).
- 8- المطيري فهد. (2016). مستوى استخدام استراتيجيات المراقبة الذاتية في التعلم لدى طلاب التعليم الثانوي. المجلة التربوية السعودية، 9(2).
- 9- الرازي عبد العزيز، (2016)، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوي، مجلة دراسات تربوية ونفسية، 45(2)
- 10- بوحوش خالد، (2021)، فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 12(1)
- 11- ابراهيم عبد الله الحسنيان، 1438، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- 12- الشيخ أولاد هدار، (2022)، فاعلية برنامج ارشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة دكتوراة، جامعة قاصدي مرياح، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية-علم النفس التربوية، ورقلة.

- 13- أمعوز لامية(2019)، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، جامعة مولود معمري، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، تيزي وزو.
- 14- جاهل نهلة. محمدي ايمان (2017)، استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة 8 ماي 1945، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية-علم النفس-قالمة.
- 15- محمد الصاوي محمد مبارك.(1992). البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته. (ط1). القاهرة: المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع.
- 16- فرحات نبيلة،(2019)، استراتيجيات التعلم المفضلة عند طلبة السنة الأولى والثانية ماستر علم النفس المدرسي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد البشير الابراهيمي، برج بوعريريج .
- 17- محمد شفيق. (2004). البحث العلمي: خطوات المنهجية في اعداد البحوث الاجتماعية. مصر، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- 18- خليل محمد عبد الله آل عائض،(2024)، أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الابداعية Internatinonal Journal of Research and studes publishing ISSN: 2709-7064، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- 19- مجلة كلية التربية-2015-التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، جامعة الأزهر.
- 20- احمد بلعيد،(2019)، أثر برنامج ارشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراة، جامعة باتنة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية-علم النفس وعلم التربية والأرطوفونيا
- 21- صالح حسين الداهري .(1999). اساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم (ط1)، المملكة الأردنية الهاشمية، دار حامد للنشر والتوزيع.

2-مراجعة باللغة الأجنبية

- 22- Rima Sadek- Fatma Zohra- MEBTOUCHE NEDJAI,(2022), Vocabulary Learning strategies use and Usefulness by English majors at Algiers 2 University. Revue des Sciences Humanes.
- 23- Céline Romanet- Manon ieberça,(2017), Developing self-regulation skills in young students: insights for secondary education Université Grenoble Alpes.
- 24- Kaibung'a Joseph Mworio-DrAnne Muchemi Muchem PhD- Dr Evans,(2022), Empirical Analysis of organizatinal Larning Strategy and performance of Medium Size Family Owned, International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR), Kenya.
- 25NJOROGÉ THOMAS MWAURA, Organizational Learning strategies and performance of insurance companies,(2017)Unpublished MBA Research project, school of Business University of Nairobi, kenya.
- 26 - Jan Gland, (2016). Les stratégies d'apprentissage autorégulé comme leviers pour la réalisation des devoirs à domicile, Université catholique de Louvain.

قائمة

الملاحق

- قائمة ملاحق الدراسة:

- الملحق رقم (01): أدوات جمع البيانات:

استمارة صدق المحكمين:

في إطار اعداد مذكرة التخرج لتخصص علم النفس المدرسي يشرفني أساتذتي الكرام أن أضع بين أيديكم استبيان الذي استخدمته أمعوز لامية في مذكرتها التي بعنوان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتحصيل الدراسي والذي نريد ان نستخدمه في دراستنا بعنوان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المفضلة لدى تلاميذ التعليم الثانوي بثانوية 16 شهيدا بلدية بليمور وقبل تطبيقه اردنا ان نأخذ آرائكم حول مدى او عدم ملائمة بنود الاستبيان مع اقتراح بدائل إن وجدت

وفي الأخير تقبلو منا فائق التقدير والاحترام .

اسم الأستاذ(ة):.....

التخصص:.....

درجة الانتماء:.....

رقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	بدائل ان وجدت
1	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها			
2	أفكر بصوت مسموع يزيد انتباهي و لأكرر فيما أدرس واحفظه			
3	أطلب المساعدة من الكبار عند مواجهة الصعاب أثناء مراجعة الواجبات			
4	أبدا في المراجعة قبل الامتحان			
5	أدون ملاحظات عن سلوكي داخل القسم			
6	اكتب الدروس عدة مرات لأحفظها			
7	إذا كان هناك شيء لم أفهمه أطلب من المدرس أن يشرحه لي			

8	أضع أهداف رئيسية ثم أقسمها لأهداف فرعية		
9	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس		
10	لا اعتمد على تسجيل ما توصلت إليه من نتائج		
11	لا اكتفي بالاستعانة بالذين لديهم خبرة أكثر في فهم الموضوعات الصعب		
12	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها		
13	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الدرس اطلب من المدرس إن يوضحها		
14	اترك الأمثلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود واجد حلا لها		
15	قبل البدء بالمراجعة أضع الأهداف التي أريد الوصول إليها		
16	أناقش بعض المعلومات مع أصدقائي		
17	أجد من الصعب تدوين القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع		
18	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني		
19	أحدد أنشطتي لا تحقق أهدافي التعليمية		
20	نادرا ما أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان		
21	أحدد الكلمات الصعبة وأدونها على البطاقات		
22	لا أعتد على تسجيل النتائج التي أصل إليها		
23	أقوم بوضع المواضيع في مجموعات والتعرف على الخصائص المشتركة والمختلفة		
24	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة مسبقة لشرح الواجبات الصعبة		
25	عند مواجهة المتاعب أثناء التعلم فأطلب مساعدة من المدرس أو التلاميذ		
26	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في القسم		
27	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني		
28	أستعين بجدول زمني في مادة دراسية أثناء المراجعة		

مقياس إستراتيجيات التعلم ذاتيا

عزيزي التلميذ، في إطار إعداد مذكرة التخرج ماستر تخصص علم النفس المدرسي تحت عنوان
:إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المفضلة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نتقدم لكم بهذا المقياس الذي
يضم مجموعة من العبارات فالرجاء الإجابة عليهم وذلك بوضع علامة (X) أمام كل عبارة .

وإجاباتكم ستحظى بالسرية التامة من طرف الباحثين ولكم منا جزيل الشكر .

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ أدبي ☐ علمي

المستوى الدراسي: ☐ السنة أولى ☐ السنة ثانية ☐ السنة الثالثة

رقم	العبارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	ليس لدي رأي	موافق	موافق بشدة
1	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها					
2	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله					
3	أنني واثق من تحقيق أهدافي					
4	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات					
5	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافا بديلة					
6	يشغلني التفكير في المستقبل					
7	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث					
8	استطيع وضع أهداف واقعية في حياتي					

9	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة				
10	احدد أهدافي في ضوء إمكانياتي				
11	اشعر بالرغبة في الحياة				
12	أتطلع إلى المستقبل				
13	اسعى إلى تحقيق ما هو أفضل				
14	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف				
15	اعتقد ان توظيف التطورات التكنولوجية مطلوبة				
16	لدي المقدرة على تحديد أهدافي				
17	استطيع توجيه إمكانياتي والاستفادة منها				
18	ينبغي عدم الاستسلام للفشل				
19	اشعر بالتفاؤل نحو المستقبل				
20	استطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق				
21	اعتقد أن الفشل احد خطوات النجاح				
22	أؤمن بالقول (رب ضارة نافعة)				
23	ينتابني الشعور باليأس				
24	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته				
25	اعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر				
26	اعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز				
27	أؤمن بان بعد العسر يأتي اليسر				
28	لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية يستهدفها العالم				

- الملحق رقم (02): مخرجات الحزمة الإحصائية SPSS 22:

ملحق الخصائص السيكومترية:

1- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم:

1-1- حساب الثبات بطريقة ألفا لكرنباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,852	28

2-1- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,820
		N of Items	14 ^a
	Part 2	Value	,624
		N of Items	14 ^b
	Total N of Items		28
Correlation Between Forms			,760
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,864
	Unequal Length		,864
Guttman Split-Half Coefficient			,853

a. The items are: 1ع, 3ع, 5ع, 7ع, 9ع, 11ع, 13ع, 15ع, 17ع, 19ع, 21ع.

23ع, 25ع, 27ع.

b. The items are: 2ع, 4ع, 6ع, 8ع, 10ع, 12ع, 14ع, 16ع, 18ع, 20ع, 22ع.

24ع, 26ع, 28ع.

1-3- حساب الصدق بطريقة الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)

Group Statistics

المجموعات		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	الدنيا	8	71,5000	12,08305	4,27200
	العليا	8	109,5000	9,75412	3,44860

2- حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي:

Correlations

		استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	التخطيط	المراقبة	الحفظ وتسميع	المساعدة الاجتماعية
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	Pearson Correlation	1	,807**	,675**	,796**	,839**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
التخطيط	Pearson Correlation	,807**	1	,473**	,449*	,616**
	Sig. (2-tailed)	,000		,008	,013	,000
	N	30	30	30	30	30
المراقبة	Pearson Correlation	,675**	,473**	1	,319	,378*
	Sig. (2-tailed)	,000	,008		,085	,039
	N	30	30	30	30	30
الحفظ وتسميع	Pearson Correlation	,796**	,449*	,319	1	,632**
	Sig. (2-tailed)	,000	,013	,085		,000
	N	30	30	30	30	30
المساعدة الاجتماعية	Pearson Correlation	,839**	,616**	,378*	,632**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,039	,000	
	N	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملاحق مخرجات ال spss للفرضيات:

الفرضية الأولى:

Report

	استراتيجية التخطيط والتنظيم	استراتيجية المراقبة	استراتيجية الحفظ والتسميع	استراتيجية المساعدة الاجتماعية
Mean	22,5336	21,3632	27,3094	24,1614
Std. Deviation	3,49742	3,45602	4,74657	4,36416
Std. Error of Mean	,23420	,23143	,31785	,29225

الفرضية الثانية:

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استراتيجيات التعلم المنظم	ذكور	86	92,8140	14,16168	1,52709
	أناث	137	96,5474	12,18906	1,04138

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
استراتيجيات التعلم المنظم	Equal variances assumed	,763	,383	-2,090	221	,038	-3,73349	1,78619	-7,25363	-,21335
	Equal variances not assumed			-2,020	160,716	,045	-3,73349	1,84837	-7,38373	-,08326

الفرضية الثالثة:

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استراتيجيات التعلم المنظم	علمي	80	98,5875	13,56624	1,51675
	أدبي	143	93,1608	12,42989	1,03944

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
استراتيجيات التعلم المنظم	Equal variances assumed	,073	,787	3,025	221	,003	5,42666	1,79375	1,89161	8,96171
	Equal variances not assumed			2,951	151,979	,004	5,42666	1,83874	1,79387	9,05946

الفرضية الرابعة:

Descriptives

استراتيجيات التعلم المنظم

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
سنة أولى	94	91,4468	15,34241	1,58245	88,3044	94,5892	49,00	137,00
السنة الثانية	62	99,2581	11,06602	1,40539	96,4478	102,0683	76,00	137,00
السنة الثالثة	67	96,4030	9,68294	1,18296	94,0411	98,7648	68,00	119,00
Total	223	95,1076	13,08142	,87600	93,3813	96,8340	49,00	137,00

ANOVA

استراتيجيات التعلم المنظم

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2440,193	2	1220,096	7,551	,001
Within Groups	35549,224	220	161,587		
Total	37989,417	222			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: استراتيجيات التعلم المنظم

LSD

(I)	المستوى الدراسي (J)	Mean Difference (I-J)		Sig.	95% Confidence Interval	
			Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
سنة أولى	السنة الثانية	-7,81126*	2,07973	,000	-11,9100	-3,7125
	السنة الثالثة	-4,95618*	2,03243	,016	-8,9617	-,9507
السنة الثانية	سنة أولى	7,81126*	2,07973	,000	3,7125	11,9100
	السنة الثالثة	2,85508	2,24009	,204	-1,5597	7,2699
السنة الثالثة	سنة أولى	4,95618*	2,03243	,016	,9507	8,9617
	السنة الثانية	-2,85508	2,24009	,204	-7,2699	1,5597

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.