جامعة الجيلالي بونعامة

خميس مليانة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

العنـوان:

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية محمد عبده بمدينة مليانة ولاية عين الدفلى

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص (ارشاد وتوجيه)

*- إعداد الطالبتين:

*-شرمـاط زهية

*- تتبيرت خولة

*- إشراف الاستاذة:

*- د. لحول فايزة

السنة الجامعية: 2023/2022

* – الإهداء – *

أخرّ سجوداً لله شكراً

على حسن توفيقه لي في إتمام هذا العمل

المتواضع وأهديه إلى اللذين كانا ولا يزالان شمعتين

تحترقان لأجل أن تنيرا لي الطريق إلى من حملتني وهناً على وهن

إلى قرة عيني ، إلى التي سهرت لتربيتي وتعليمي وفرحت لفرحتي

وتألمت لآلامي إلى أعز ما لدي في هذا الكون " **أمي الحبيبة حفظها الله وأطال عمرها** ".

إلى الذي لم يدّخر جهداً لتربيتي إلى صانع ركائزي وقوامي والذي لو عبرت الكلمات

لن تعبر عمّا يحمله قلبي له إلى الذي غرس في قلبي حب العلم والتعلم ، إلى الذي

أفنى عمره في العمل من أجل عزّي وعزّ إخوتي " **أبي العزيز حفظه الله وأطال عمره** ".

و إلى إخوتي **نجوى، اسماء، شمس الدين، بوزيد** وزوجته **عبلة**.

الى اولاد اختي "**سيف الدين، وأريج، ونهاد**." الى ابنة خالي "**احلام** "

الى صديقتي البعيدة، صاحبة القلب الابيض" **هديل بوحفص**"

الى مستشار التوجيه " **شرياف بن ميرة**"

الى **شوشاوي عبد المالك، بزينة مارية، طالبي رزيقة، فريال**

"**إلى روح جدتي، وجدي رحمهما الله**" لكما مني كل الدعاء.

والى رفيقتي وشريكتي في العمل "**خولة**"

وفي الأخير إلى من كان سندي في الحياة وعشت معهم أحلى أوقاتي وتمنى لي النجاح.

- زهية -

- الإهداء -

إلى رمز الشموخ والعز والكبرياء والوقار الى الامان والامل

إلى من منحني دون مقابل الى من علمني ان ارتقي الى طريق النجاح

الى نور عيني "**والدي العزيز**"

إلى عصفورة قلبي ولساني، على توقيت ابتسامتك يضبط قلبي نبضه وفي محياك تتماشى الوان الحلم

إلى الوطن الدافئ والحنون الى الغد المشرق "**والدتي الحبيبة**"

الى كل اخواتي "**كريمة وزوجها ابراهيم، ايمان وشروق، عبد الحق وزوجته رحمة، وميلود وزوجته نور الهدى، وبلال وزوجته امينة**" الذين بهم تلتئم جراحي.

الى خالتي "**فاطمة**"

الى الارواح الطاهرة "**جدي وجدتي**" رحمهم الله

الى ريحان قلبي "**عبد المالك، محمد براء، اياد، دعاء، مريم البتول، رنيم ميرا**".

وإلى ينابع الصداقة والى الفرح ونوافذ الحياة الى الصديقات والحبيبات " **حفيظة وخديجة، رزيقة، حكيمة، خلود وماريا**

الى رحموني وشوشاوي عبد المالك.

إلى شريكتي في إتمام هذا العمل: **زهية**.

إلى كل من تحملهم ذاكرتي ولم تحملهم مذكرتي.

- خولة -

كلمة شكر

قال تعالى : ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾

سورة الزمر الآية 9.

أول شكر هو لله رب العالمين الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل و نسأله المزيد من فضله العظيم

نتقدم بالشكر الخالص للأستاذة الفاضلة " **لحول فايزة** " التي مدت لنا يد العون ولم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة وتعبت معنا حتى نهاية المذكرة.

ونتمنى أن يكون هذا البحث رابطة للتواصل وركنًا للتعارف ومرجعاً للقراء، كما نتمنى أن يفيد كما استفدنا.

والى كل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة خميس مليانة وخاصة أساتذة وعمال قسم علم النفس -علوم التربية-.

الى مستشار التوجيه بثانوية ابي ذر الغفاري "**شرياف بن ميرة**"

و الشكر الجزيل لكل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إتمام هذا العمل.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف تلاميذ السنة الثانية ثانوي ومستوى المعتقدات المعرفية لديهم، بالإضافة إلى معرفة دلالة الفروق بين الجنسين في كلا المتغيرين، مع الكشف عن طبيعة علاقة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

تم التطبيق على عينة عشوائية تكونت من(120) تلميذا وتلميذة، منهم (46) تلميذ، و(74) تلميذة، وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي، أما أدوات الدراسة المستخدمة فقد تمثلت في: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لربيع عبده احمد رشوان(2006)، ومقياس المعتقدات المعرفية لوليد شوقي شفيق السيد (2009).

وقد استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية التالية: اختبار'ت' لعينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المتوسط الفرضي، اختبار 'ت' لعينتين مستقلتين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن:

- مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مرتفع لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- مستوى المعتقدات المعرفية متوسط لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0،01) بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، المعتقدات المعرفية، التلاميذ.

Abstract:

The study aimed to find out the level of using self-regulated learning strategies and their relationshipto the cognitive beliefs of second year secondary school students. The application was carried out on a random sample consisting of (120), male and female students, of whom (46) male students and (74) female students, the two researchers followed the descriptive approach, and the study tools used were: the measure of self-regulated learning strategies by Rabea Abdo Ahmed Rashwan (2006), and the measure of cognitive beliefs by Walid Shawqi Shafiq Al-Sayed (2009).

The two researchers ysd the following statistical methods: one-sample T.test, pearson correlation coefficient, arithmetic mean, hypothetical mean, crumbach's alpha coefficient, internal consistency validity. The results of the study showed that: the level of self-regulated learning strategies is high among second year secondary school students. The level of cognitive beliefs is average among second year secondary school students. There is a statistically significant correlation at the level of significance (0,01) between the degrees of self-regulated learning strategies and the cognitive beliefs of second year secondary shool students.

Keywords: self-regulated learning strategies, cognitive beliefs.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
اهداء	
شكر وتقدير	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ
الفصل الاول: اشكالية الدراسة واهميتها	
1.اشكالية الدراسة	5
2.فرضيات الدراسة	10
3.اهداف الدراسة	11
4.اهمية الدراسة	11
5.مفاهيم الدراسة	11
6.محددات الدراسة	12
7.الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني: الاطار النظري	
اولا: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	23
تمهيد	23
1.ماهية التعلم المنظم ذاتيا	23
2.اهمية التعلم المنظم ذاتيا	25

3. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	25
4.مراحل ةابعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	26
5.خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا	28
6.النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا	29
ثانيا: المعتقدات المعرفية	33
1.مفهوم المعتقدات المعرفية	33
2.اهمية المعتقدات المعرفية	34
3.مراحل المعتقدات المعرفية	35
4.ابعاد وتنمية المعتقدات المعرفية	35
5.العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية	37
6.نماذج المعتقدات المعرفية	38
الفصل الثالث: الاجراءات المنهجية للدراسة	
1.منهج الدراسة	43
2.مجتمع الدراسة	43
3.عينة الدراسة	44
4.ادوات الدراسة	45
5.الاساليب الاحصائية المستخدمة.	54
الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
1.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الاول	57
2.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني	58
3.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى	59
4.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية .	60
5.عرض وتحليل النتائج المتعلقة يالفرضية الرئيسية .	61
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها	

1.مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الاول	64
2.مناقشة وتفسير المنتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	66
3.مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى	67
4.منافشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	69
5. مناقشة وتفسير النتائج الممتعلقة بالفرضية الرئيسية	70
خاتمة	74
توصيات واقتراحات	74
قائمة المراجع	76
الملاحق	84

- مقدمة -

مقدمة

مقدمة:

يعد الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمعتلمين في كافة المراحل التعليمية من المطالب الملحة سواء من طرف المتعلمين أنفسهم، أو من قبل الأسرة أو المسؤولين على العملية التعليمية، وهو ما دفع التربويون والباحثين للبحث على الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم والتي منها المتغيرات الذاتية والدافعية والبيئية والاستراتيجيات والطرق المستخدمة في التدريس، وغير ذلك من المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم.

في مرحلة التعليم الثانوي بصفة خاصة نجد ان المسؤولية الملقاة على عاتق التلاميذ عن تعلمهم كبيرة نظرا لان بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم التلاميذ بل يعتمد تقدم التلميذ وتعلمه على المجهود الذاتي له والذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، فطبيعة التعليم الثانوي تفرض أعباء علمية كثيرة على التلاميذ وكذلك في ظل كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد في الوقت الحالي اصبح الجهد الذاتي للتلميذ في عملية التعلم له دور كبير في تحقيق مستويات افضل من التعلم.

قد يقع بعض التلاميذ فريسة لخطر الفشل الأكاديمي في بداية تعلمهم والتي يمكن أن ترجع الى مشكلات انخفاض الدافعية ومن ثم هناك ضرورة ملحة لايجاد تكامل بين التوجهات البحثية المختلفة والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء معرفية، ويعتبر التعلم المنظم ذاتيا بمختلف استراتيجياته متغيرا يجمع بين كل ذلك.

يستمد التعلم المنظم ذاتيا اهميته من تركيزه على حرية التلميذ وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات الاكاديمية، فعندما يكون المتعلم منظما ذاتيا يصبح مشاركا نشيطا وفعالا ومسؤولا عن تعلمه ومستقلا فيه، كما يزيد اعتماد التلميذ على نفسه وينخفض مستوى الاعتمادية الفكرية لديه، ولهذا بات التعلم المنظم ذاتيا صيغة ضرورية وتصورا لا غنى عنه في العصر الحالي.

أصبح التعلم المنظم ذاتيا مكونا محوريا في الحسابات المعاصرة للتعلم الفعال لدى التلاميذ، اذ يخلق الفرص امام التلميذ لادارة موارده الشخصية للأداء بشكل أفضل في كافة عمليات التعلم، ويجعله يتحمل مسؤولية تعلمه ويتبنى استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء معرفية وأخرى سلوكية لضبط وتنظيم تعلمه.

المتعلمون يتاثرون بشكل كبير بما يعرفونه بالفعل أو ما يعتقدون فيه، كما ان معتقدات الافراد حول القضايا من المحتمل ان تؤثر على احكامهم وبصفة خاصة عندما نحتاج الى اتخاذ قرار سريع وملائم.

مقدمة

تعد المعتقدات المعرفية من المواضيع المهمة في ميادين العلوم الانسانية، لما لها من دور بارز في التعليم والتعلم، فالمعتقدات المعرفية تمكننا من معرفة الجوانب الانسانية السلوكية، حيث ان اداء الافراد بشكل عام يعتمد على ما لديهم من معتقدات معرفية.

وعليه فان المعتقدات المعرفية لها اهميتها اثناء اداء التلاميذ لمهام التعلم وخصوصا عند رغبتهم في استمرارية عملية تعلمهم، اذ ان التلاميذ الذين يعتقدون في المعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال يميلون الى تجنب العقبات واستخدام استراتيجيات تعلم غير فعالة واظهار انماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات، اما التلاميذ الذين لديهم معتقدات معرفية متطورة يعتقدون في حاجاتهم الدائمة للمعرفة مما يدفعهم الى مواجهة التحديات والمثابرة اثناء التعلم ومنه الاستعداد لممارسة مواقف تعلم جديدة بالاضافة الى استخدام استراتيجيات تعلم مناسبة. (عكاشة، وكاشف،2021).

البحث في المعتقدات المعرفية يقدم اسهامات مهمة للتربية، والنظر الى التلاميذ كاصحاب معتقدات معرفية يساعد المعلمين على فهم سلوك وافكار تلاميذهم، وفي تقييم قدراتهم وحاجاتهم وتكييف خططهم للتعلم.

لذا فان التوجهات الحديثة في الدراسات النفسية والتربوية اولت اهتماما بالمتعلم ومعتقداته المعرفية ونشاطه ومشاركته الفعالة في العملية التعليمية، وقدرته على التعلم المنظم ذاتيا.

من هنا تاتي هذه الدراسة لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى عينة تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

فتضمنت هذه الدراسة جانبين: الجانب النظري والجانب التطبيقي. احتوى الجانب النظري فصلين، الفصل الاول المتمثل في الاطار العام للدراسة، من خلال بناء الاشكالة واهم التساؤلات التي تنطوي عليها، وصياغة الفرضيات، وتحديد اهداف الدراسة واهميتها، فضلا عن ضبط المفاهيم اجرائيا، ثم عرضنا الدراسات السابقة ذات العلاقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ودراسات لها علاقة بالمعتقدات المعرفية، فاتخذنا هذه الدراسات من حيث عدد ونوع العينة، المنهج المستخدم، الادوات والاساليب الاحصائية.

ثم عرضنا الفصل الثاني، المتمثل في الاطار النظري، عرضنا فيه ما ورد من التراكمات المعرفية المتعلقة بمتغيرات الدراسة وهما: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية، ففي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تم الاحاطة ببعض جوانبها من تعاريف، ومراحل، وبعض النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا، بالاضافة الى خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا، اما في المعتقدات المعرفية تطرقنا الى مفهوم المعتقدات المعرفية من خلال الالمام ببعض التعاريف، وجوانبه، العوامل المؤثرة فيها، وبعض النماذج المفسرة لها ايضا.

وبالموازاة احتوى الجانب الميداني من الدراسة ثبلثة فصول: الفصل الثالث المتمثل في الاجراءات المنهجية للدراسة، الذي تطرقنا فيه الى منهاج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، ضف الى ذلك الادوات والاساليب الاحصائية المستخدمة. اما الفصل الرابع تم فيه عرض النتائج المتحصل عليها خلال الدراسة الحلية. وقامت الباحثتان بتحليل وتفسير ومناقشة النتائج في الفصل الخامس والاخير.

واخيرا ختمنا بحثنا بتقديم استنتاج عام حول ما توصلنا اليه من نتائج وعن مدى تحقق الفرضيات، ثم اردنا ان نقدم بعض الاقتراحات انطلاقا مما توصلت اليه الدراسة والى ما تطمح اليه.

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وأهميتها

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة.
5. مفاهيم الدراسة.
6. حدود الدراسة.
7. الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة:

يتميز عصرنا الحالي بالانفجار المعرفي وثروة المعلومات، نتيجة التقدم السريع في العلم والتكنولوجيا في مختلف المجالات، مما يفرض تحديات كثيرة ومتنوعة في مجال التربية والتعليم، فمعظم الدول تخلت عن مقاربة التلقين والحفظ، أين يكون المعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية، لان هذه الطريقة لا تواكب العصر الحالي.

لهذا فإن المقاربات الحديثة جعلت من التلميذ المحور والركيزة الأساسية في العلمية التعليمية، إذ أعطته الدور الأكبر وذلك سعياً منها لتحقيق أهداف إستراتيجية كبرى منها إعداد الفرد للتعامل والتفاعل مع هذا العالم المتغير، لإكسابهم طرق التفكير والتصور وتعزيز تعلمهم الذاتي لضمان استمراره بغياب المعلم.

وأما بالنسبة للتعليم في المرحلة الثانوية فالمسؤولية الملقاة على التلاميذ كبيرة، حيث يعتمد تقدم التلاميذ على المجهود الذاتي الذي يبذلونه في محاولة تحسين وتطوير معارفهم ومهاراتهم، كما أن طبيعة التعليم الثانوي تفرضْ أعباء كثيرة على التلاميذ، لذلك أصبح المجهود الذاتي من قبل التلاميذ في عملية تعلمهم له دور كبير في تحقيق مستويات أفضل في التعلم.

في نفسّ السياق نجدّ بأن هذه المرحلة تعمل على تأهيل وإعداد التلميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، فهي تؤدي به للإنتقال إلى مرحلة التعليم الجامعي أو إلى سوقّ العمل، فتلميذ المرحلة الثانوية لابد أن يكون مزوداً بمجموعة من المهارات الاساسية والقدرات العقلية والاتجاهات المرغوبة التي تمكنه من أن يكون مواطناً منتجاً ايجابياً وفاعلا مدى الحياة.

لقد شهدتّ الآونة الأخيرة محاولات جادة لتحديث التعليم وتطويره في كثير من المدارس والمؤسسات التعليمية وذلك سعيا للخروج من نمطية الأساليب التقليدية في التعليم والتعلم، فسعتْ هذه المؤسسات إلى تجريبّ استراتيجيات جديدة، وذلك محاولة منها لجعل التعليم أكثر ملائمة وتجاوباً مع حاجات المتعلم، فقامتْ هذه الأخيرة باستحداث إستراتيجيات وطرائق جديدة في عملية التعليم والتعلم، وهذه الاستراتيجيات المستحدثة تجعل المتعلم يظهر مزيداً من الوعي بالمسؤولية في جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، كما أن هذه الاستراتيجيات تسهمّ في جعل المتعلم لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفسه، بحيث يستطيع استخدام هذه الاستراتيجيات لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه، إذ تحوله من مجردّ متلقي سلبي إلى متفاعل نشطْ ايجابي، في حين يكمن دور المعلم في تنظيم وتوجيه ومساعدة المتعلم.

وعليه فإن النظرية المعرفية الاجتماعية اهتمت بالتأكيد على أهمية التعلم المنظم ذاتياً في عمليتي التعليم والتعلم، وفي ضوء ذلك يمكن اعتبار التعلم المنظم ذاتياً عاملا ضرورياً وهاماً في استراتيجيات التعلم الفعالْ فهو يجعل من التلاميذ متعلمين ناشطين وفاعلين في مواجهة المهمات التعليمية المختلفة، إذ أن كثيراً من المشكلات والصعوبات التي يواجهها

التلاميذ في عملية التعلم أو انتقال أثره يعود إلى العجز في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، فالمتعلمون المنظمون ذاتياً الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقاً وأفضل أداء لأنها تسمح لهم بأن يخططوا لتعلمهم ويضبطوه ويقيموه.(حمودة،2020، ص10).

فالتعلم المنظم ذاتيا أصبح موضوعاً أساسياً ضمن موضوعات علم النفس التربوي، و أحد الاتجاهات الرئيسية التي يتقدم بها، والتعلم المنظم ذاتيا يعني إتحاد المهارة والرغبة معاً مما يساعدْ المتعلم على كيفية التخطيط، وتقييم العمليات المعرفية والدافعية الذاتية، كما يدرك المتعلم كيف يتعلم ويعرف مدى قدراته ونقاط ضعفه، إذ يصبح لديه حافز ذاتي، فبناء على هذه المعرفة يستطيع ضبط وتنظيم عمليات التعلم من أجل تحسين أدائه ومهاراته وذلك من خلال الممارسة (الشريم، واللالاء،2015).

إذ يركز التعلم المنظم ذاتياً على حرية التلميذ وفرديته، واعتماده على نفسه في القرارات وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه التلميذ أنماطاً متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى التلميذ، ويستخدم أسلوب حل المشكلات ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.(الجراح،2010، ص334).

يوصف التلاميذ ذو التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذو دافعية عالية لان لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية والقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم والنشاط ما وراء معرفي في تعلمهم الشخصي.(Zimmerman,1995).

فالتلاميذ الذين يتأهلون للنجاح في الحياة الدراسية هم التلاميذ الذين يعتمدون في خبراتهم التعليمية على استراتيجيات تسمح لهم بتنظيم معرفتهم ومراقبتها والتحكم فيها انطلاقا من أهدافهم التعليمية، مما يزيد من استعدادهم ومثابرتهم في تحصيل الخبرات التعليمية.(غماري،2013، ص95).

لذا يعد التعلم المنظم ذاتيا بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى العصر الحديث، وينصب التأكيد هنا على النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة في التعلم وأن هذه العمليات تجمعها علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر، أكثر من ذلك التأكيد على دور هذه العمليات وعلى دور المتعلم في تنظيمها بناء على النواتج التي يتم تحقيقها ويتضح من ذلك أهمية عمليات التخطيط والمراقبة والتنظيم.(السليطي،2017، ص22).

وعليه فإن إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا بأشكالها المتعددة إحدى البني التعليمية الجديدة، التي ظهرت نتيجة إنهيار أو اندثار البني التعليمية القديمة، وذلك بسبب التحرر من حدود المكان والزمان والعمر كعناصر رئيسية للتربية.

حيث تمكنّ إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً التلميذ من الوعي بذاته والتأمل في تفكيره والتقييم لنواتج معرفته وتحمل المسؤولية في تعلمه وذلك بإثارة دافعيته وانتباهه وتهيئة وجدانه وتزويده بالفرص الموائمة لممارساته.(عبيدي،2019، ص9).

إن امتلاك التلاميذ لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سوف يساعدهم على رفع مستوى الوعي لديهم الى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية، وتعديل مساره في الانجاز والتحصيل الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف، فضلا على أن التلميذ الذي يكون على وعي بعمليات تفكيره وأساليب تعلمه والخصائص المميزة لبنائه المعرفي يكون أكثر ضبطاً وتحكماً وتنظيماً، حيث يشجع الوعي على تنظيم وضبط وجهد وقدرات الذات. (عصفور، وحسوني،2017، ص376).

إذ أصبح التلميذ يعتمد على ذاته أكثر فأكثر في انتقاء الاستراتيجيات المناسبة مع طبيعة المواد الجديدة للمواد الدراسية التي تحتاج إلى استراتيجيات تعلم متباينة بالمقارنة مع الأساليب التي كان التلميذ يتبعها في السابق، فهو يختار على أساس معرفته بقدراته وإمكانياته ورغبته الداخلية التي تدفعه إلى تحقيق مستوى تحصيلي معينّ يطمح له، وإن اخفقْ التلميذ في اختياره تكون النتيجة تحصيلا دراسياً قد لا يعبر عما يمتلكه التلميذ من قدرات وطموحات، فالتلميذ بعد اجتيازه مراحل التعليم المختلفة فهو بحاجة إلى أن تكون لديه استراتيجيات تعلم تمكنه من تعلم واكتساب أية معلومات أو مهارات جديدة يحتاجها خلال مراحل دراسته أو حياته.(الجنابي،2018).

يولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي، وعليه نجدْ بأن التعليم المنظم ذاتياً لقي اهتمام الكثير من الباحثين، بحيث أجريت له العديد من البحوث والدراسات العلمية نظرا لأهميته، وفي هذا الصدد نجدْ دراسة (مطروني فيصل،2018)، التي هدفت إلى الكشف عن التعلم المنظم ذاتيا وطبيعة علاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، وكذا دراسة (حمودة،2020)، حيث هدفت إلى معرفة الفروق الفردية بين العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

أما دراسة (عبد المنعم، وعرفان،2021)، هدفت إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض مستوى التجول العقلي لدى طالبات الجامعة من ذوات التحصيل الأكاديمي المنخفض، في حين أشار (إسطنبولي، وآخرون،2022)، في دراستهم إلى الكشف عن فعالية برنامج ارشادي تدريبي انتقائي في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى

الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية، وكذلك دراسة (أبو غزال، و النوال،2019)، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والبيئة الصفية لدى الطلبة المراهقين.

إضافة إلى دراسة (الغامدي،2020)، والتي هدفت للكشف عن مستوى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وأبعاد الانهماك في التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلاب لمهارات التعلم المنظم ذاتياً (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية).

ويشير (البقيعي،2013، ص122) أن الأداء الأكاديمي للمتعلمين يتأثر بعدة عوامل من بينها معتقداتهم حول الذكاء والمعرفة والتعلم، إذ أن التلاميذ الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال يميلون إلى تجنب العقبات، واستخدام استراتيجيات غير فعالة وإظهار أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات، بعكس التلاميذ الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة ومعقدة وناضجة، ويؤمنون بحاجاتهم إلى المعرفة مما يدفعهم إلى مواجهة العقبات والتكيف معها واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لذلك..

فالمعتقدات المعرفية تعتبر مكوناً وعنصراً أساسيا في عملية التعلم، وتتعدد جوانبه ليشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها وشروطها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب وذلك ليعطي فهما لسلوك المتعلم ولقد زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بالمعتقدات المعرفية والبحث فيها لأنها تعطي تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم أثناء عمله وتؤثر على تعلم تلاميذه. (السعيد،2017).

أصبح علماء النفس التربوي في العصر الحديث يخوضون تحولا في الأطر الخاصة بالمفاهيم، فقدْ حدث انتقال إلى الاهتمام بالمعرفة غير المدركة بالحواس والمجردة من السياق مثل: معالجة المعلومات إلى الاهتمام بالمعرفة السياقية المثيرة للاهتمام والجدل مثل المعتقدات المعرفية.

وقد ذكر بولسن وويلز (Poulsen ;Wells) أننا بحاجة إلى المزيد من بحث المعتقدات المعرفية للتلاميذ في شتى المجالات، فالبحث في المعتقدات المعرفية يقدم إسهامات مهمة للتربية، فالنظر إلى التلاميذ كأصحاب معتقدات معرفية يساعد المعلمين على فهم سلوك وأفكار تلاميذهم وفي تقييم قدراتهم وحاجاتهم وتكييف خططهم واستراتيجياتهم للتعلم.(المومني، وآخرون،2015)

ما نطمح إليه ويجب العمل لأجله هو أن يصبح التلميذ بما يملكه من معتقدات معرفية جزءاً مهماً وفعالاً في الموقف التعليمي، وهذا ما يفرض على المعلم نوعامختلفاً من التواصل مع تلاميذه، وهذا بالانتقال من التحدث إلى التلميذ إلى الحديث معه، وكل هذا بهدف الحصول على نتاج تعليمي مرغوب فيه أي تحصيل دراسي ناجح.

وبذلك فإن المعتقدات المعرفية تلعب دوراً كبيراً في حياة التلميذ، من حيث بث الثقة في نفسه وفهمه لعملية التعلم وكيفية الحصول على المعرفة، كما أنها تؤلف اللبنة الأولى للإطار الفكري له وتصبح جزءاً من تكوين شخصيته، كما أنها تؤثر في خبراته في التعليم والتعلم، وفي أسلوبه في التفكير وفي إدراكه عندما يعمل على حل المشكلات التي تواجهه في الثانوية أو خارجها وتظهر أهمية المعتقدات المعرفية في كونها عاملا مهما في التعامل مع السلوك الإنساني، إذ تعد ادراكات التلاميذ واعتقاداتهم واتجاهاتهم عاملا مساعداً ومهما في عملية التعلم والنجاح فيها، أي أن معرفة المدرس لمعتقدات تلاميذه المعرفية تساهم في نجاحه في التعامل معهم وبالتالي تحقيق نتائج علمية أفضل(جناد،2018، ص11).

المعتقدات المعرفية تعتبر من بين الموضوعات الحديثة التي حظيت باهتمام علماء النفس التربويين والباحثين، وذلك لأهميتها البالغة في العملية التعليمية إذ ثبت أنها جزء أساسي في عملية التعلم ومؤثر في سير العملية التعليمية من خلال تأثيره على طرقة تفكير التلاميذ، ونوعية الأهداف الأكاديمية لأنفسهم، وكذلك تأثيرها على مستوى التحصيل والانجاز الأكاديمي للتلميذ. (بحر،2019، ص333).

لعل متغير المعتقدات المعرفية من المتغيرات التي أجريت له العديد من الدراسات والبحوث العلمية نظرا لأهميتها، وفي هذا الصدد نجد دراسة (حسن،2017)، التي هدفت إلى التعرف على المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في أم الفحم، حيث أظهرت النتائج أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء ضمن المستوى المتوسط.

ضفّ إلى ذلك دراسة (السهيل،2020)، التي هدفت إلى معرفة مستوى المعتقدات المعرفية والمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة في محافظة الجهراد بدولة الكويت، التي توصلت إلى أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة متوسط، أما دراسة (رحابي،2019) فقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ضفّ إلى ذلك دراسة (غانم،2022)، التي هدفت إلى بحث علاقة المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي والفروق بين التخصصين (علوم تجريبية، آداب وفلسفة) في المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، اوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي.

كما أكدت نتائج دراسة (شوقي،2009) عن وجود تأثير لأبعاد المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين

بدأ يزداد فهمنا لأهمية كل من المعتقدات المعرفية للتلاميذ حول التعلم، واستعمالهم للسلوك المنظم ذاتيا بالنسبة للنواتج الأكاديمية، ومن ثم فإنه يجب على المدرسين أن يدعموا بناء التلاميذ للمعرفة و المعتقدات التي تدعم التعلم المنظم ذاتيا، إذ تؤثر المعتقدات المعرفية في الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ وطريقة التدريس لهم، ومن ثم كيف يعدل المدرسون من معتقدات التلاميذ التي بدورها تؤثر في التعلم، فكلما زاد اعتقاد التلاميذ في المعرفة المؤكدة كونوا استنتاجات مطلقة، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الثابتة والمعرفة البسيطة في سرعة التعلم، زاد احتمال أن يظهر التلاميذ مستويات منخفضة من الحكم التأملي ووضعت مثابرتهم في المهام الصعبة. (بحر،2019).

لذا فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية هما من المتغيرات التي أكدت الدراسات الحديثة أن نجاح أي عملية تعليمية يتوقف عليهما.

وتأسيساً لما تقدمّ تهدفْ هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ويمكن تدعيم هذا الطرح بالتساؤل العام التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- **تساؤلات الدراسة:**

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور _ إناث)؟
- هل توجد فروق في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور _ إناث)؟

2. فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور _ إناث).
- توجد فروق في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور _ إناث).

3. أهمية الدراسة:

أولا: أهمية نظرية (علمية):

تظهر أهمية البحث في الدور العام الذي تأخذه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية في بناء شخصية التلميذ وطريقة تفكيره وفهمه لعملية التعلم وكيفية الحصول على المعرفة وطريقة حل المشاكل، حيث يؤثر ذلك على تحصيله الأكاديمي ومستقبله المهني وتقدم المجتمع وتطوره فيما بعد.

ثانيا: أهمية تطبيقية:

تساعد نتائج الدراسة في التطبيقات العملية التي تستخدم لبناء البرامج التربوية وتحسين المناهج فيما يخدم التلميذ ويزيد من قدرته على التفكير، كما أن نتائج الدراسة قد يكون لها اثر في تنويع طرق التدريس والاستراتيجيات التي يتبعها الأساتذة وتحسين المعتقدات المعرفية لدى التلاميذ.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- معرفة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- معرفة مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- الكشف على دلالة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً لمتغير الجنس
- (ذكور _ إناث).
- الكشف على دلالة الفروق في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور _ إناث).
- معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

5..مفاهيم الدراسة:

تحددت مفاهيم هذه الدراسة في مصطلحين رئيسيين هما:

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** عبارة عن عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون اهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية وتوجيهها وتقييدها بأهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية. (لعزالي،2021، ص190).

- **التعريف الإجرائي لاستراتيجيات لتعلم المنظم ذاتيا:** تعرفها الباحثتان بأنها مجموعة الطرق والإجراءات التي يشير تلاميذ السنة الثانية ثانوي أنهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة، سواء داخل القسم أو خارجه، وذلك من اجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتتمثل هذه الاستراتيجيات أساسا في: التسميع، التفصيل، التنظيم، المراقبة الذاتية، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الاداء، تنشيط الاهتمام، تعلم الاقران، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، ادارة الوقت، التخطيط، مكافئة الذات، الضبط البيئي، طلب العون، التقويم الذاتي.

ويعبرعنها من خلال استجاباتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده الباحث (ربيع عبده رشوان،2006).

- **المعتقدات المعرفية:** هي التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة وعن كيفية اكتسابها وتتكون من أربعة جوانب، هما: (1) الاعتقاد بان القدرة على التعلم ثابتة، (2) الاعتقاد بان المعرفة بسيطة، (3) الاعتقاد بان المعرفة مؤكدة، (4) الاعتقاد في سرعة التعلم.(الحارثي،2020، ص 681)
- **التعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية:** تعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها تصورات التلميذ الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي من خلال إجابته عن فقرات مقياس المعتقدات المعرفية الذي أعده الباحث. (وليد شوقي شفيق السيد،2009).

6. حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة الحالية في الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

يقصر موضوع دراستنا الحالية في الموضوع التالي:استراتجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية.

الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية في تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بثانوية محمد عبده بمليانة ولاية عين الدفلى

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية (2023/2022) في الفترة الممتدة من15 اكتوبر إلى 05 ديسمبر.

7. الدراسات السابقة:

إن كل من متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية كانا موضع بحث لدراسات سابقة عديدة ومختلفة عربية كانت أو أجنبية، لهذا سوف نعرض البعض منها بالتدريج وفقا للتاريخ.

أولا: الدراسات السابقة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

1. دراسة سارة محمد عباس القبرصلي (2017)، بعنوان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك طلاب مراحل التعليم العام الثلاثي (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي وفق متغيري المرحلة الدراسية والبيئة الثقافية، وقد تكونت عينة الدراسة من (316) طالب وطالبة، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الباحثة، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة هي: معامل الارتباط بيرسون، واختبار "ت" T.test، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: استخدام طلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة، ووجود ارتباط موجب دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى كل مرحلة من المراحل الثلاث.

2. دراسة اسماء عبد المنعم احمد عرفان (2021)،بعنوان فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم لمنظم ذاتيا في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الاكاديمي.

هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض مستوى التجول العقلي لدى طالبات الجامعة من ذوات التحصيل الأكاديمي المنخفض، وقد تكونت عينة البحث الأساسية من (64) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة قسم علم النفس بكلية البنات، تراوحت أعمارهم بين (19_ 22) عاما، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتجول العقلي، معدان من قبل الباحثة، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، واهم الأساليب الإحصائية المعتمدة هي: برنامج التحليل الإحصائي **winsteps**، الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**spss**)، معامل ارتباط بيرسون، اختبار مان ويتني، وقد أظهرت النتائج تحسن مستوى المجموعة التجريبية في التعلم المنظم ذاتيا.

3. دراسة محمد حميد محمد الهيتي (2021)، بعنوان: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالكفاح ألتحصيلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذ منهم (95) ذكور و(55) إناث، الكل من الصف الرابع والخامس والسادس إعدادي في فضاء حديثة (المركز) التابع لمحافظة الإخبار، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي ألارتباطي، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس استراتيجيات التعلم لمنظم ذاتيا للحسينان (2010)، ومقياس الكفاح ألتحصيلي لزرع الله (2019)، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة تمثلت في: معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان، اختبار "ت"T.test، برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية Spss، معامل ألفا لكرومباخ، تحليل التباين الثنائي، وأسفرت النتائج انه توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة بشكل عام، في حين لا توجد فروق وفق متغير الجنس ولكن توجد فروق وفق التخصص لصالح العلمي، أما فيما يتعلق بالكفاح ألتحصيلي فكانت النتائج دالة إحصائيا لدى أفراد العينة بشكل عام، أما العلاقة الارتباطية بين المتغيرين فكانت دالة وبصورة طردية وموجبة.

4. دراسة أسماء عيد الرشيدي (2022)، بعنوان واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عن بعد.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عن بعد، تكونت عينة الدراسة من (56) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وتم استخدام المنهج الوصفي، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من اعداد الباحثة، أما الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة هي: معامل الارتباط سبيرمان، معامل الفا لكرومباخ، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أسفرت نتائج هذه الدراسة أن ممارسات المعلمات لاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا تتحقق بدرجة متوسطة وان ممارسات المعلمات لاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا تتحقق بدرجة ضعيفة.

ثانيا: الدراسات السابقة للمعتقدات المعرفية:

دراسة عبد اللطيف المومني، وقاسم خزعلي (2015)، بعنوان: المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة الى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة علجون.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية، ومعرفة اثر الحاجة الى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدارس الحكومية، تكونت عينة الدراسة من (368) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي اختيروا بطريقة منظمة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الحاجة إلى المعرفة والذي

أعده كانيشيو وبيتي وكاو المعرب من قبل أبو مخ (2010) ومقياس المعتقدات المعرفية قام بتطويره إسماعيل (2008)، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة هي: تحليل العامل التوكيدي، معامل الفا لكرومباخ، تحليل التباين الأحادي (Anova) وتحليل التباين الثاني المتعدد (2-Way manova) معامل ارتباط بارسون ، أشارت نتائج إلى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى للجنس.

دراسة فيصل عدال (2019)، بعنوان: المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس، وأيضا هدفت إلى تحديد طبيعة المعتقدات المعرفية لديهم، والى تحديد مستوى الذكاء الفعال لدى الطلاب، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في الاندماج المعرفي لدى الطلاب، تكونت عينة الدراسة، (350) طالبة وطالبة، تنشطت العينة بالثانوية بمحافظة الرس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس المعتقدات المعرفية (wood, kadash,2002) تعريب (السيد أبو هشام،2004)، مقياس الاندماج المعرفي واستبيان المعتقدات المعرفية من اعداد الباحث، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة هي: تحليل العامل التوكيدي، معامل ثبات ألفا لكرومباخ، طريقة التجزئة النصفية. معامل ارتباط بيرسون، وسبيرمان، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن: مستوى المعتقدات المعرفية لدى افراد عينة الدراسة جاء منخفضا، كذلك مستوى الاندماج المعرفي جاء منخفضا ، كما أن مستوى الذكاء الفعال جاء منخفضا ككل لدى أفراد عينة الدراسة بينما جاء الإتقان كبعد من أبعاد الذكاء الفعال مرتفعا.

دراسة مبارك الفرحان، وعبد الحميد (2021)، بعنوان: الاستشارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى الأب الموهوبين بمحافظة الحسناء.

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجته الاستشارات الفائقة (وفق دابروكسي) ودرجة المعتقدات المعرفية والعلاقة بينهما لدى الطلاب الموهوبين في برنامج فصول الموهوبين، تم تطبيقه على عينة من التلاميذ بلغ حجمها (152) طالبا موهوبين في المرحلة الثانوية في برنامج فصول الموهوبين بمحافظة الحسناء، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ألارتباطي، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاستشارات الفائقة، مقياس المعتقدات المعرفية، المعدان من طرف الباحث، أما الأساليب الإحصائية

المستخدمة هي: المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، معامل ألفا لكرومباخ، معامل الارتباط بيرسون، وقد أسفرت النتائج على ارتفاع درجة الاستشارات الفائقة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في برنامج فصول الموهوبين بمتوسط حسابي (38،9828) وانخفاض درجة المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في برنامج فصول الموهوبين بمتوسط حسابي قدره (19،5132)، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين درجة الاستشارات الفائقة وبين درجة المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في برنامج فصول الموهوبين.

دراسة خالد عوض البلاح (2021)، بعنوان: مهارات التفكير المنظومي وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية والمعتقدات حول الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير المنظومي والمعتقدات المعرفية والمعتقدات حول الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية، بواقع (60) تلميذ و(60) تلميذة، تراوحت أعمارهم من (17_18) سنة من طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي، استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي ألارتباطي، تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس مهارات التفكير المنطوي ومقياس المعتقدات المعرفية ومقياس المعتقدات حول الرياضيات، من إعداد الباحث، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة هي: معامل ارتباط بارسون، طريقة ألفا لكرومباخ وإعادة التطبيق، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير المنظومي والمعتقدات المعرفية

دراسة ابتسام غانم (2022)، بعنوان المعتقدات المعرفية لتلاميذ الطور الثانوي وعلاقتها بانتشار التلكؤ الاكاديمي لديهم.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي والفروق بين التخصصين (علوم تجريبية، آداب وفلسفة)، تم تطبيقها على عينة قصدية بلغ حجمها (56) تلميذ وتلميذة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ألارتباطي، تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس المعتقدات المعرفية (الجغيمان وايوب،2010)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي (الصريفي،2018)، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة هي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، معامل ألفا لكرومباخ، معامل الارتباط سبيرمان وبيرسون، أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي، إضافة إلى عدم وجود فروق فردية بين التلاميذ في مستوى المعتقدات المعرفية وفي مستوى التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص.

ثالثا: الدراسات التي جمعت بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية:

1. دراسة وليد شوقي شقيق السيد (2009)، بعنوان: طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، التعرف على تأثير المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تكونت عينة الدراسة من (493) طاب وطالبة بالصف الأول الثانوي العام، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ألارتباطي، تمثلت أدوات الدراسة في استبيان الاتجاهات نحو التفكير والتعلم (Galotte et a,l199) تعريب وتقنين الباحث، استبيان معتقدات المعرفية إعداد الباحث، استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Pintrich et al,1991) تعريب عبد الحميد وتقنين الباحث، آما الأساليب الإحصائية المستخدمة هي: المتوسط، والانحراف المعياري، اختبار"ت" T.text لعينتين مستقلتين، استخدام البرنامج الإحصائي Spss، أسفرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والبنات لصالح البنات في طرق المعرفة الإجرائية، وفي أبعاد المعتقدات المعرفية، وفي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وجود تأثير دال إحصائيا للمعرفة المتصلة على الاستراتيجيات ما وراء معرفية للذكور والإناث، وعلى الاستراتيجيات المعرفية للذكور فقط، وجود تأثير دال إحصائيا للمعرفة المنفصلة على الاستراتيجيات المعرفية للذكور والبنات.

2. دراسة بن شعلال عبد الوهاب (2017) بعنوان: اثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى بحث اثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بكل من جامعة تيزي وزو والمركز الجامعي بافلو، وطلبة كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة قسنطينة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المعتقدات المعرفية (wood, kardosh) تعريب وتقنين الباحث، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Pintrich)، تعريب وتقنين الباحث، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Pintrich) تعريب وتقنين الباحث، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة هي: معامل ارتباط سبيرمان، تحليل التباين للانحدار المتعدد (Anova)، وقد أظهرت النتائج انه يمكن التنبؤ باستراتيجيات المعرفية انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية، يمكن التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفية انطلاقا من بعض أبعاد المعتقدات المعرفية، ويمكن التنبؤ باستراتيجيات إدارة الموارد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية.

3. دراسة هاني سعيدة حسن محمد (2019)، بعنوان: التسويف الاكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، والكشف عن العلاقة بينهم والتعرف على الفروق في متغيرات الدراسة حسب اختلاف النوع والتخصصات الأكاديمية، تكونت عينة الدراسة من (234) طالب وطالبة من جامعة أم القرى، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التسويف الأكاديمي إعداد (ابو غزال،2012)، ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد (السيد،2014)، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة هي: معامل ارتباط بارسون لتحديد قيمة الارتباط بين المتغيرات، معامل ثبات ألفا لكرونباخ، معامل التجزئة النصفية، المتوسطات والانحرافات المعيارية، اختبار "ت" للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، توصلت النتائج إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كان متوسط، وإن درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متوسطة، وان المعتقدات المعرفية لديهم عميقة، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا طلبة التخصصات العلمية، وطلبة التخصصات الإنسانية في التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية في درجة التسويف الأكاديمي، توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وكل من التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة.

4. دراسة امتثال خضير بحر (2019)، بعنوان: المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والتعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والتعرف على الفروق في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس (ذكور_ إناث)، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة اختيرت بطريقة عشوائية اختيرت بطريقة عشوائية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ألارتباطي، تمثلت أدوات الدراسة في: مقياس المعتقدات المعرفية الذي أعدته الباحثة، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Pintrish et al,1991) قام بتعريبه (عزت عبد الحميد،1999)، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة هي: معامل ثبات ألفا لكرومباخ، المتوسطات والانحرافات المعيارية، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، توصلت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يمتلكون معتقدات معرفية، الذكور أكثر قدرة على التعلم المنظم ذاتيا من الإناث، وكذلك نجدْ أن الأفراد ذوي التخصصات العلمية أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا من ذوي التخصصات الإنسانية، ولا يوجد فروق دالة إحصائيا في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في مستوى المعتقدات المعرفية.

رابعا: التعقيب على الدراسات السابقة:

- **من حيث العينات:**

لقد تباينت عينات الدراسة السابقة من حيث الحجم والنوع، فقد كانت اكبر عينة تم اختيارها في الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها لمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي دراسة (حميدة بودالي،2019)، بلغت العينة (291)، طالب وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، أما أقل عينة فكانت في دراسة (عيد الرشدي،2022) بلغ عددها (66) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ومن حيث نوع العينات فقد تناول (احمد عرفان،2021)، ودراسة (حميدة بودالي،2019)، ودراسة (عباس القبرصي،2017)، طلبة الجامعة والكليات، ودراسة (محمد الهيتي،2021)، ودراسة (مريم حمودة،2020)، طلبة المدارس، أما دراسة (عبيد الرشيدي،2022)، فكانت لمعلمات صعوبات التعلم.

كذلك حجم العينات في الدراسات السابقة للمعتقدات المعرفية فقد كانت اكبر في دراسة (عبد اللطيف،2015)، حيث بلغت العينة (368) طالب وطالبة للصف الأول ثانوي، أما اقل عينة فكانت في دراسة (غانم ابتسام،2022)، حيث بلغت العينة (56) تلميذ وتلميذة.

ومن حيث نوع العينات فقد تناولت جميع الدراسات تلاميذ المرحلة الثانوية والتي كانت على النحو التالي: دراسة (ابتسام غانم،2022)، ودراسة (مبارك الفرحان، وعبد الحميد العروج،2021)، ودراسة (عوض البلاح،2021)، ودراسة (فيصل عدال،2019)، أيضا دراسة (عبد اللطيف،2015).

أما بالنسبة للدراسات التي جمعت بين المتغيرات كذلك تباينت فيها عينات الدراسة فكانت اكبر عينة دراسة (بن شعلال عبد الوهاب،2019)،والتي بلغت عدد (234) طالب وطالبة جامعة ام القرى.

- **من حيث المنهج المتبع:**

تفاوتت المناهج المستخدمة في الدراسات، فقد استخدمت دراسة (الحربي،2019)،و(غانم،2022)، و(مبارك،2021)، و(البلاح،2021)، و(بحر،2019)، و(شوقي،2009)، و(بن شعلال،2017)، و(بودالي،2019)، المنهج الوصفي الارتباطي، اما دراسة (عرفان،2021)، استخدم المنهج الوصفي التجريبي، أما (المومن، وخزعلي،2021) استخدم المنهج الوصفي التحليلي، اما (حسن محمد،2019) استخدم المنهج الوصفي المقارن.

- **من حيث أدوات الدراسة:**

تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة منها (مقياس استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، مقياس المعتقدات المعرفية).معامل بيرسون، معامل سبيرمان، معامل الفا كرونباخ، الانحراف المعياري، تحليل العامل التوكيدي، تحليل التباين الأحادي، تحليل التباين الثنائي المتعدد، طريقة التجزئة النصفية، المتوسطات الحسابية، أسلوب الارتباط بالمحكمات الخارجية.

- **من حيث الاهداف:**

هدفت العديد من الدراسات السابقة إلى معرفة مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومن أمثلة تلك الدراسات نجد دراسة (القبرصلي،2017)، و(بودالي،2019)، و(حمودة،2020)، و(الهيتي،2021)، و(عيد الرشيدي،2022)، وقامت دراسة (عرفان،2021)، بفاعلية برنامج تدريبي في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهدفت دراسة (المومني، وخزعلي،2015)، و(عدال،2019)، و(الفرمان، وعبد الحميد،2021)، و(البلاح،2021)، و(غانم،2022) إلى معرفة مستوى المعتقدات المعرفية.

- **من حيث النتائج:**

تشير بعض نتائج دراسات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى أهمية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية في تحسين مستوى التعلم المنظم ذاتيا والى ارتفاع ملحوظ ومشاهد، كما في دراسة (بودالي،2019)، و(حمودة،2020)، و(الهيتي،2021)، و(عيد الرشيدي،2022).

كما نشير معظم نتائج دراسات المعتقدات المعرفية إلى أهمية إعداد برامج تدريبية للمتعلمين على اختلاف مراحلهم الدراسية لتنمية قدراتهم المعرفية ومعتقداتهم المعرفية بشكل خاص، كذلك توعية القائمين العملية التعليمية سواء في التعليم العام أو التعليم العالي والبحث العلمي بضرورة اعتماد برامج ومناهج دراسية تساعد على تطوير المعتقدات المعرفية وذلك ما أشارت إليه كل من دراسة (المومني، والخزعلي،2015) و(بن شعلال،2017)، وأيضا دراسة (الفرحان، وعبد الحميد،2021)، ودراسة (عدال،2019) و(بحر،2019).

الفصـــــل الثـــــاني: الإطـــــار النظـــــري

تمـــهيد

أولا: استـــراتجيات التعلـــم المنظـــم ذاتيـــا.

1. ماهية التعلم المنظم ذاتيا.

2. أهمية التعلم المنظم ذاتيا.

3. استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا.

4. مراحل و أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

5. خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا.

6. نظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا.

ثانيا: المعـــتقدات المعـــرفية.

1. مفهوم المعتقدات المعرفية.

2. أهمية المعتقدات المعرفية.

3. مراحل المعتقدات المعرفية.

4. أبعاد وتنمية المعتقدات المعرفية.

5. العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية.

6. نماذج المعتـــقدات المعـــرفية.

خلاصـــــة

أولا: استراتيـــــجيات التعلـــم المنظم ذاتيا

تمهـــيد:

إن التعلم لا يقتصر على عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للتلميذ عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية، هذا الذي يجعل اهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي.

1. ماهية التعلم المنظم ذاتيا:

1.1. مفهوم الاستراتيجية:

- **لغة:** لفظ إستراتيجيه هي نحت عربي ليس له مرادف، ومصدر هذه اللفظة كلمة "Strategie" الانجليزية، وهذه الكلمة مشتقة بدورها من الكلمة الاغريقية هي "Strategia" وتعني الجنرالية.

هذه الكلمة الاغريقية مكونة من لفظتين هما: Agein (جيش) وStratos (يقود)، ومن ثم فان المعنى في مجمله يرمي إلى فن قيادة الجيوش ا والى أسلوب القائد العسكري.

- **حسب معجم المصطلحات التربوية والنفسية:**

الاستراتيجية هي مجموعة الاجراءات والممارسات التي يستخدمها المتعلم لتحقيق اهدافه التعليمية المختلفة. (جاهل، ومحمدي،2017، ص20).

- **اصطلاحا:** الإستراتيجية هي فن، استخدام الامكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الاهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن " بمعنى أنها خطة منظمة من اجل تحقيق الاهداف كمعالجة مشكلة او مباشرة مهمة او اساليب علمية لتحقيق هدف معين، وهي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق وقابلة للتعديل في اي وقت يتم من خلالها استخدام كافة الامكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الاهداف المرجوة. (بودالي، 2019، ص40).

2.1. مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

- **تعريف باري (Paris):** يرى أن المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا تدل على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط، فهو الذي يراقب ويوجه وينظم افعاله تجاه اهدافه من التعلم كاكتساب معلومة معينة وتطوير خبرة أو تحسين الذات.

- **وعرفه مورفي (Murphy):** بأنه العملية التي يقوم فيها المتعلم بتشخيص حاجته للتعلم والمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات دون مساعدة مباشرة من المعلم. (جعرير،2019، ص216).
- **وذكر بيري (Perry)** أن التلاميذ الذين يمارسون التعلم المنظم ذاتياً يتميزون بأنهم واعون بقوتهم وضعفهم الأكاديمي، وواعون بالاستراتيجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة لمواجهة متطلبات مهام التحدي، ويعتقدون بان القدرة تزايدية، ويركزون على التقدم الشخصي والفهم العميق، ولديهم كفاية عالية للتعلم، ويعزون نواتج التعلم الى عوامل قابلة للضبط. (محمد،2019،ص375).
- **تعريف روهوتي (Rohotie):** التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لتحقيق اهداف التعلم.
- **تعريف حمدي علي الفرماوي:** التعلم المنظم ذاتيا يعني توجيه الفرد نفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الانشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية ويحدد ايضا مصدر المعرفة للرجوع اليها في تحقيق هذه الأهداف، ويقوم بتقويم نتائج تعلمه. (مطروني،2018، ص46).

3.1. مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

- **يعرف زيمرمان (Zimmerman)** استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها ما يقوم به التلميذ من أفعال وعمليات تؤثر في اكتسابه للمعلومات والمهارات، ويتضمن ذلك الفاعلية والأهداف والادراكات الأدائية، واهم الطرق المستدخمة في ذلك تنظيم وتحويل المعلومات، المتابعة الذاتية، البحث عن المعلومات، التسميع، واستخدام معينات الذاكرة.(القبرصلي،2017،ص187).
- **يعرفها بنتريش (Pintrich):** بأنها العملية التي يستخدم فيها التلاميذ الاستراتيجيات لينظموا معرفتهم (أي استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء معرفية بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات إدارة الموارد). (بن شعلال،2017،ص96).
- **تعريف الباحثتان:**

من خلال التعاريف الورده سالفا يتبين للباحثتان أن معظم تعريفات التعلم المنظم ذاتياً تعطي مؤشراً على كيف ولماذا يختار التلاميذ استخدام عملية أو إستراتيجية ذاتية التنظيم، وعليه يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيا بأنه " قدرة التلاميذ على التحكم وإدارة طاقاتهم وعواطفهم وسلوكهم واهتماماتهم بطرق مقبولة اجتماعيا وتساعد على تحقيق أهداف ايجابية.

2. أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

يتفق معظم الباحثين على أن تحقيق العملية التعليمية يتطلب من التلاميذ تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية ليكون تعلمهم ذا معنى، وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلم المنظم ذاتيا، فهو عملية مخططة وتقييمية وتكييفية مكونة من عمليات واستراتيجيات يقوم بها التلميذ بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة، مما يساعدهم على التعامل بفاعلية اكثر مع المهام المدرسية ويسعى التلاميذ عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسي، وهذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارة. (جعرير،2021،ص217).

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا فيما يلي:

- يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، وذلك لتركيزه على شخصية التلميذ بوصفه مشاركا نشطا وفعالا في عملية التعلم.
- يجعل التلميذ ينظر الى المشكلات والمهارات التعليمية على انها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.
- يساعد التلاميذ على التمييز الدقيق بين المادة التي تعلمها بشكل جيد والمادة التي تعلمها بشكل اقل جودة.
- يسهم في جعل التلميذ لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي، ويستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق اهداف التعلم.
- يسهم في تحكم التلميذ في عملية التعلم، فمن خلاله يقوم بتجديد أهدافه ويختار الاستراتيجيات المناسبة وينفذها ويراقب تقدمه نحو تحقيق تلك الأهداف(طيبة، وبلعيد،2020، ص887).

3. استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا:

هي مجموعة من العمليات(الطرق، والفنيات والاستراتيجيات...) التي يستخدمها الفرد بشكل فاعل ونشط في إدارة وتنظيم تعلمه، وتتضمن وضع المتعلم أهدافاً لتعلمه، واختيار وتنفيذ مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ادارة مصادر التعلم التي من شأنها ان تساعد على تحقيق ذلك الأهداف، وفي البحث الحالي تتحدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في سبع استراتيجيات تندرج تحت ثلاث فئات رئيسية هي:

1.3. الاستراتيجيات المعرفية: وتشمل ما يلي:

- **الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها**: فهي تشير إلى الجهود الذاتية للطالب في تسجيل الاحداث او النتائج والاستعانة بتلك السجلات في تحسين تعلمه.

- **التنظيم والتحويل:** تشير إلى قيام التلميذ بشكل صريح أو خفي بإعادة تنظيم المواد التعليمية.
- **التسميع والحفظ:** تشير إلى جهود التلميذ الذاتية لحفظ المادة من خلال الممارسة.

(عرفان،2022، ص22).

2.3. الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: تشمل

- **المراقبة والتقويم الذاتي:** تشير إلى تعقب التلميذ بوضع هدف لجهوده في التعلم وتقييماته الذاتية لجودة تعلمه او التقدم الذي يحرزه فيه.
- **التخطيط ووضع الأهداف:** تشير إلى قيام التلميذ بوضع اهداف عامة او اهداف فرعية لتعلمه وتخطيطه لتسلسلها والزمن اللازم لتحقيقها وإكمال الأنشطة المرتبطة بها.

3.3. استراتيجيات ادارة مصادر التعلم:

ترتكز هذه الاستراتيجيات على تنظيم بيئة التعلم وتساعد المتعلم على المثابرة وتشمل:

- **إدارة بيئة التعلم:** تشير إلى الجهود الذاتية للتلميذ لاختيار وترتيب البيئة الفيزيقية لتسيير عملية التعلم.
- **البحث عن المعلومات:** وتشير إلى الجهود الذاتية للتلميذ لتامين مصادر المعلومات اللازمة لتسيير وتحسين عملية تعلمه. (الرشيدي،2022).

ترى الباحثتان أن تنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، يتيح العديد من الخيارات امام المعلم لانتقاء الاستراتيجية المناسبة لطبيعة الموقف التعليمي، وبما يتفق مع خصائص الطلبة وبيئة التعلم، كما يتضح أن تطبيق بعض الاستراتيجيات يتطلب جهدا اقل من البعض الأخر، وهو ما ييسر على المتعلم ايضا تطبيق الاستراتيجية التي تتناسب مع قدراته الذاتية دون التقيد بإستراتيجية أو استراتيجيات محددة.

4. مراحل و أبعاد التعلم المنظم ذاتيا:

1.4. مراحل التعلم المنظم ذاتيا:

يتضمن التنظيم الذاتي للتعلم اربع مراحل تتم في كل منها انشطة التنظيم الذاتي في كل من المجال المعرفي، السلوكي، والبيئي، وهذه المراحل هي:

- **المرحلة الأولى (التدبيروالتنشيط والتخطيط):**

وفيها يتم عمليات معرفية (مثل وضع الهدف، وتنشيط المعلومات السابقة، والوعي بالعمليات المعرفية)، وعمليات دافعية (مثل تبني توجه نحو الهدف، وإصدار أحكام خاصة بفاعلية الذات)، وعمليات سلوكية (مثل تخطيط الوقت والجهد، ولتخطيط الملاحظة الذاتية للسلوك)،وعمليات بيئية (مثل فهم خصائص المهمة، وإدراك خصائص السياق).

- **المرحلة الثانية (المر اقبة):**

وتشمل الوعي بالعمليات المعرفية ومراقبتها، ومراقبة الدافعية والحالة الوجدانية، ومراقبة استخدام الجهد والوقت والحاجة إلى تلقي مساعدة، ومراقبة التغير في ظروف السياق وفي المهمة(عرفان،2022، ص41).

- **المرحلة الثالثة (التحكم):**

وتتضمن جهد التلميذ بضبط المظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك والدافعية وتنظيمها.

- **المرحلة الر ابعة (الاستجابة والتأمل):**

وتتمثل في أنواع متعددة من التأملات وردود الأفعال الانفعالية في علاقة التلميذ ذاته بالمهمة، وتقويم ذاتي للمهمة والسياق. (طيبة، بلعيد،2020، ص888).

2.4. أبعاد التعلم المنظم ذاتيا:

هناك عدة أبعاد لابد من توافرها حتى يستطيع التلاميذ من ممارسة التعلم المنظم ذاتيا على أكمل وجه، وتتمثل هذه الأبعاد فيما يأتي:

- **البعد الأول:** يتعلق بالسؤال (**لماذا أتعلم؟**) ويشير إلى دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتيا فلكي يصبح المتعلمون منظمون ذاتيا لابد من أن يكونوا قادرين على إختيار المهام المشاركة فيها بفاعلية.
- **البعد الثاني:** يتعلق بالسؤال(**كيف أتعلم؟**) يركز هذا البعد على ترك الحرية للمتعلمين للاختيار من بين الاستراتجيات المتعددة وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لقدراتهم من جهة والتي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة اخرى.
- **البعد الثالث:** يتعلق بالسؤال (**متى أتعلم؟**) ويشير إلى الوقت الخاص بالتعلم المنظم ذاتياً، فكلما تقدم التلاميذ في مستوى الصف الدراسي كلما أصبحوا أكثر استغلالية في التنظيم والتحكم في وقت تعلمهم، ويتميز الأفراد ذو التنظيم الذاتي بفاعلية اكثر لتنظيم اوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتياً (الجنابي،2018، ص559).
- **البعد الر ابع:** يشير إلى التساؤل (ماذا أتعلم؟) وهو يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتياً، لكي يصبح الفرد منظما ذاتيا يجبّ أنْ يكون قادراً على تكييف استجابته مع متطلبات المهمة في ضوء نواتج الاداء التي يصل اليها.

- **البعد الخامس:** يتعلق بالسؤال (أين؟) يشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعليمية سواء فيما يتعلق بمكان التعلم، أو الوسائل التعليمية المستخدمة، فا بالرغم من ان المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتياً يواجهون صعوبات في بيئتهم بسبب نقص الوسائل التعليمية إلا أنهم يتجاوزون تلك الصعوبات وذلك بقدرتهم على التكيف مع الظروف البيئية المحيطة بهم نتيجة قدرتهم على التحكم التنظيمي فيها.
- **البعد السادس:** يتعلق بالسؤال (مع من؟) ويشير إلى البعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتيا، وهو السمة التي تظهر لدى المتعلمين المنظمين ذاتيا، لديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الاخرين سواء من الأقران أو من المعلمين، فهم الذين يبادرون بطلب المساعدة الاجتماعية، وذلك عكس غير المنظمين ذاتياً الذين يترددون على طلب المساعدة خوفا من نظرة الاخرين لهم. (رافع،2016).

من خلال ما سبق يتضح بأن أبعاد التعلم المنظم ذاتيا تستند لاستخدام عدة أسئلة، منها ما يقصد به دوافع التعلم، ومنها ما يعبر عن الوسائل المستخدمة للتعلم، ومنها ما يراد به اختيار الحدود الزمنية، فكل هذه الاسئلة يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها، وكل هذا دليل على أن التعلم المنظم ذاتيا مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية.

5. خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا:

إن المتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسؤولية من جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، فيوصف التلاميذ ذوو التعلم المنظم ذاتيا بأنهم ذوو دافعية عالية، لان لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من أولائك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أن لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية،والقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم.(فرحات،2020، ص28).

ومن أهم الخصائص التي يتميزبها المتعلم المنظم ذاتيا ما يلي:

- المعرفة باستراتيجيات التعلم وكيفية استخدامها كالتنظيم والتسميع.
- المعرفة بكيفية التخطيط والتحكم بالعمليات العقلية لتحقيق الأهداف وزيادة التحصيل.
- القدرة على تطبيق الاستراتيجيات التي تحافظ على التركيز في التعلم.
- القدرة على التعلم الذاتي والثقة بالنفس ومواجهة المشكلات.
- القدرة على النجاح في المهمات الجديدة التي تحتاج إلى تحدي وتعلم ذي مغزى.

- التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها باستخدام الأدوات اللازمة.
- تقييم النتائج ومعرفة مدى التفاوت بين الأداء الفعلي والأداء المطلوب.
- استخدام التغذية الراجعة في تقييم الأداء الذاتي. (الغامدي،2020، ص549).

ترى الباحثتان أن المتعلمين المنظمين ذاتيا يجب أن يكونوا على معرفة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة، وان يتميزوا بالثقة بالنفس والقدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضهم أثناء المواقف التعليمية وقدرتهم كذلك على تقييم نتائج تعلمهم.

6. النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا:

1.6. النظرية السلوكية:

تستمد النظرة للتعلم المنظم ذاتيا من أعمال سكنر(Skiner) في التعزيز وحسب هذه النظرية فان السلوك الاجرائي ينبعث من حضور المثيرات التمييزية، فالسلوكيات المعززة يحتمل أن تزيد، أما السلوكيات المعاقبة فيحتمل أن تقل، فقد درست نظرية التعزيز كيف أن الأفراد يبنون مثيرات تمييزية وفرص التعزيز فالسلوك المنظم ذاتيا يتطلب اختيار الفرد بديلا ما من بين عدة بدائل للفعل، وبشكل مثالي فان الفرد قادر على تأجيل المعززات الفورية إلى أوقات مناسبة في المستقبل. (العاقل،2016، ص49).

وتتجدد عمليات التعزيز في التعلم المنظم ذاتيا فيما يلي:

- **مر اقبة الذات:**

تشير مراقبة الذات الى الانتباه المركز لبعض مظاهر السلوك من حيث الشدة والتكرار، فالناس لا يستطعون أن ينظموا أفعالهم إلا إذا وعوها أولا.

وحسب نظرية التعزيز فان مراقبة الذات تناسب بعض انواع الاداء اكثر من غيرها مثل الاداءات في المهارة الحركية، والأعمال الفنية والسلوكات الاجتماعية.

- **تطبيقات مر اقبة الذات:**

تعمل مراقبة الذات على زيادة وعي التلاميذ بالسلوكيات الموجودة لديهم وتقديرها وتقييمها ثم تحسينها.

- **التعزيز الذاتي:**

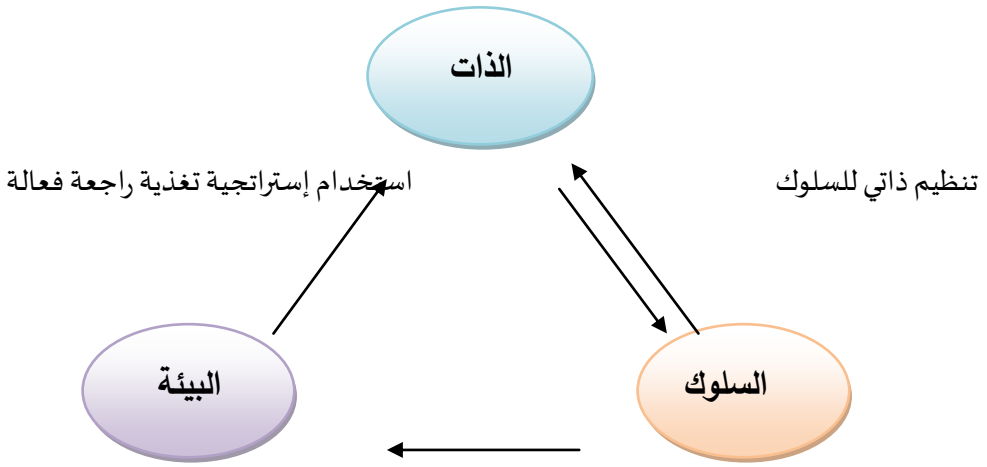
يشير التعزيز الذاتي الى العملية التي يقوم بها الأفراد بعد أداء الاستجابة، حيث يستقبلون المثيرات المعززة التي تزيد من احتمالية حدوث الاستجابة في المستقبل، فالسلوك المعزز يتحدد بالأثر الذي يتركه، ولقد تم مدح التعزيز الذاتي كمكون فعال للسلوك المنظم ذاتيا. (مطروني،2018، ص60).

2.6. النظرية المعرفية الاجتماعية:

تؤكد نظرية المعرفة الاجتماعية مفاهيماً عدة منها: التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية، والأهداف على عملية التعلم. وتحلل هذه النظرية لبندورا (Bandura)، السلزك في ضوء الحتمية التبادلية والتي ترى ان التفاعلات بين العوامل السلوكية، والشخصية الداخلية، والمؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض، وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية، فان التعلم المنظم ذاتيا لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية، ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية. (الجنابي،2018، ص565).

وهذه التبادلية تتضح في الشكل التالي:

شكل رقم(01) يوضح التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي.



وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن الوعي الذاتي يتضمن واحد أو أكثر من الحالات مثل فعالية الذات المدركة ذاتيا التي تنبثق من استجابات الملاحظة الذاتية المحددة، وتعد الملاحظة ذات قيمة قصوى عندما تركز على الشروط التي يحدث على أساسها التعلم مثل: الوقت والمكان، ومدة استمرار الأداء.

وتتضمن عملية التعلم المنظم ذاتيا ثلاث عمليات هي: الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، ورد الفعل الذاتي، المفترض أن تكون منعزلة، لكنها تتفاعل مع بعضها البعض، فالملاحظة الذاتية من المفترض انها تشجع المتعلم على تقييم ذاته، وهذه الأحكام على الذات بدورها من المفترض ان تؤدي إلى ردود أفعال شخصية، وسلوكية متعددة(مطروني،2018، ص58).

3.6. نظرية التطور المعرفي:

تؤسس نظرية التطور المعرفي صلة قوية بين الحديث وبين التطور في التنظيم الذاتي، ويشير الحديث الذاتي الى حالة من ظاهرة الكلام التي تملك وظيفة منظمة ذاتيا ولا يمكن ات تعبر عن صراحة اجتماعية، بمعنى أخر يكون الحديث الذاتي موجه من الفرد لنفسه وليس موجها للآخرين(العاقل،2016، ص50).

4.6. نظرية معالجة المعلومات:

النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في علم النفس، استفادت من العديد من الأنظمة التربوية وركزت بشكل أساسي على أهمية العمليات المعرفية والذهنية التي تنمي قدرات التلاميذ وتساعدهم على تطويل ابنيتهم المعرفية للتعامل مع المعرفة والمعلومات التي تعتبر استراتيجيات حل المشكلات من أكثرها استخداما، وهذا يعني تطبيق مبادئ النظرية المعرفية وتطوير ما يسمى بالتعليم المعرفي الذي ركز على:

- زيادة فرص التفاعل الادراكي المعرفي بين المتعلم والمعلومات.
- يساعد المتعلم على تطوير خياله وخلق الافكار الابداعية.
- يطور التفكير والعمليات الذهنية.
- يجعل المتعلم نشطا وفعالا وأكثر تنظيماً ودافعية للتعلم.
- يزيد من قدرات المتعلم على التحليل والفهم والتخزين. (حمودة،2020، ص99).

ترى الباحثتان أن النظرية السلوكية، أولت أهمية للتعزيز حيث رأت أنه يمكن أن تزيد السلوكات المعززة بينما تقل السلوكات المعاقبة، أما النظرية المعرفية الاجتماعية رأت أن المكافآت الخارجية يمكن ان تزيد من الفعالية الذاتية خاصة إذا ما ربطت مع انجازاتهم، وانطلاقا مما سبق يتبين أن للتعزيز والمكافآت دور في تحفيز التلميذ نحو التعلم وبالتالي استعمال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كما فسرت نظرية التطور المعرفي التعلم المنظم ذاتيا من خلال التطور المعرفي في مراحل الحياة الأولى، فأولت أهمية للحديث الذاتي الذي يقوم به التلميذ حيث يساعده على التطور في التنظيم الذاتي لأنه موجه من الفرد لنفسه وليس موجها للآخرين، وان التعلم المنظم ذاتيا الذي تحدثت عنه النظرية هو مدى تعلم واكتساب التلميذ للنظام اللغوي وليس التعلم في المجال

التربوي والعلمي، في حين نجد ان نظرية معالجة المعلومات اخذت طابع التعلم التربوي وكيفية اكتساب المعلومات وحل المشكلة.

وعليه نجد بأن النظرية المعرفية الاجتماعية ونظرية التطور المعرفي أعطت أهمية للوسط الذي يعيش فيه الفرد في التعلم المنظم ذاتيا.

الخلاصة:

نستخلص مما سبق عرضه في هذا الفصل حول موضوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنه من بين المواضيع الحديثة التي لاقت اهتمام الباحثين النفسيين والتربويين في ظل التغيرات المتسارعة في كافة مجالات الحياة. كون أن استخدام التعلم المنظم ذاتيا يعتبر ذو أهمية كبيرة تساعد على تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ وتزيد في انجازهم، وهذا ما ينعكس على رفع جودة وفاعلية العملية التعليمية، فنجاح التلاميذ في دراستهم لا يرتكز على حجم أو كمية ما لديهم من معلومات فحسب، بل يتوقف على قدرته على التحكم في امكانياته ومعارفه ودوافعه وبيئة التعلم.

ثانيا: المعتـــــــقدات المعـــــرفية:

تمهيـــد:

لقد زاد الاهتمام في الفترة الاخيرة بالمعتقدات المعرفية والبحث فيها لأنها تعطي تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم اثناء عمله وتؤثر على تعلم تلاميذه، وتعتبر المعتقدات المعرفية عاملا اساسيا عند التعامل مع السلوك الانساني والتعلم. في داخل القسم تعدّ ادراكات التلاميذ ومعتقداتهم ومعرفتهم عاملا مساعدا ومهما في عملية التعلم والنجاح فيها، ولذلك أكد الباحثون على ضرورة الاهتمام في فهم وتوضيح المعتقدات المعرفية وفهم الفكرة التي تدور حول كيفية اكتساب المعرفة، وكيف يمكننا أن نحكم على جودتها.

1.مفهوم المعتقدات المعرفية:

إن مفهوم المعتقدات المعرفية كان ولازال اهتمام العديد من الباحثين وذلك ليس على مستوى الدراسات الأجنبية فقط، بل على مستوى الدراسات العربية و ذلك لما ينطوي عليه هذا المفهوم من تصورات الفرد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها و العوامل التي تؤثر على اكتساب المعرفة وفي ما يلي عرض لتعريف المعتقدات المعرفية :

- **يعرف "بنتريش"** المعتقدات المعرفية " pintrich" انها معرفة الشخصية ومعارف الفرد ومعتقداته حول طبيعة التعلم والذكاء والتعليم والغرفة الصفية والمعتقدات المحددة بالمجال حول مجالات الدراسية والمعتقدات حول الذات (مازن عبد الصلاح 2020 ص1417).
- تعر ف المعتقدات المعرفية بمثابة حجر الأساس لسلوك التلاميذ في الموقف التعليمي لكونها بمثابة ادراكات ذاتية عن قدراتهم، تسهم في فهم ما يقومون به من تفاعل و استقصاء متعمق لمهام التعليم وتحمل مسؤولياته وتعليم انفسهم و تحديد اهدافهم و التقدم بمعدلهم الخاص في التعليم، والوعي بمواطن القوة والضعف أثناء عملية تعلمهم استناداً إلى خبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم التى يمتلكونها كما تؤثر على خياراتهم اللاحقة وقدراتهم على التحدي ومواجهة مهام و مشكلات التعلم المختلفة، فضلا على ارتباط هذه المعتقدات باستراتيجيات التعليم التي يستخدمونها التلاميذ اثناء دراستهم للمقررات الدراسية والتي تؤثر على تحصليهم الدراسي (فتحى، واحمد، 2020 ص 17)
- **تعرف** المعتقدات المعرفية أنها مجموعة أفكار والتصورات التي يكونها التلاميذ ويشارك فيها المجتمع عن طبيعة المعرفة و مصدرها و كيفية تنظيمها و بنائها و تطويرها والحكم على مدى صحتها، والتحكم في عملية اكتسابها وسرعة هذا لاكتساب وذلك بهدف تفسير كل من عمليات التعلم وسلوكيات التعلم المتعلقة باكتساب المعرفة (مبارك، 2022، ص236)
- **يعرفها شومر** بأنها المعتقدات التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة وعن كيفية اكتسابها، وتتكون من أربعة جوانب الاعتقاد بان القدرة على التعلم ثابتة، الاعتقاد بان المعرفة بسيطة، الاعتقاد بان المعرفة مؤكدة، اعتقاد في سرعة التعلم (عبد الحليم، 2020، ص505).
- **المعتقدات المعرفية بمفهومه النفسي** : هي معرفة غير موضعية ثابتة نسبياً لدى الفرد والتي تتضمن مشاعر الفرد نحو شيء محدد يمكن الدفاع عنه، تتشكل هذه المعتقدات عن طريق الاحتكاك بالمحيط الخارجي والخبرة المكتسبة من التعلم، أو عن طريق السياقات الثقافية والاجتماعية للأفراد (محمد قاسم، 2017، ص411).

تعريف الباحثتين :

من خلال التعاريف الوردة سالفا ترى الباحثتان أن المعتقدات المعرفية هي تصورات التلاميذ وأفكارهم ومسلماتهم حول طبيعة المعلومات والمعارف التي يكتسبونها و على الطريقة التي يتعلمون بها ، كما أنها تصورات التلميذ الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة.

2.أهمية المعتقدات المعرفية:

- تتضح أهمية المعتقدات المعرفة في الارتباط الوثيق بالأداء الدراسي للطلاب وهذا يساعدنا على فهم ديناميكية العقل البشري، كما يساعد التربويين على توجيه طلابهم نحو الاستقلالية والمثابرة والتفكير العميق أثناء التعليم.
- كما يرى بينترش (pintrich) إن المعتقدات المعرفية لها علاقة وطيدة مع المتغيرات النفسية الأخرى كالذكاء والمثابرة والتعلم المنظم ذاتياً وغيرها من المتغيرات هذا ما يدل على أهمية دراستها.
- التأثير بشكل كبير على المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وحل المشكلات المختلفة التي تعترض مسار التلميذ خلال العملية التعلمية والتعليمية.
- تبرز أهمية المعتقدات المعرفية أيضا كونها نظاما يساعد في فهم أفكار الطالبة وسلوكياتهم وتقييم قدراتهم من قبل معلميهم ليساعدهم ذلك في وضع استراتيجيات تعلم تناسب احتياجات الطالبة وقدراتهم(الأصقة،2021، ص 47).

وعليه يمكنْ القول أن المعتقدات المعرفية من اقوي المتغيرات النفسية تأثيراً على التعليم من جهة وتعملاته اليومية من جهة أخرى مع مختلف جوانب الحياة وكذلك في تعاملاته الأكاديمية والتعليمية وذلك لان اكتساب المعارف أثناء التعليم يؤثر بشكل كبير بمعتقدات الفرد المعرفية.

3. مراحل المعتقدات المعرفية:

يرى موري (Moore1994) أن التصورات الفرد نحو بنيته المعرفية المتعلمة التي اقتراحها بيري يمكن تجميعها في أربعة مراحل:

1.3. الازدواجية : وفي هذا الموقف ينظر الفرد إلى العالم من حوله من منظور ثنائي دون وجود بدائل أخرى وينظر إلى المعرفة الصحيحة بأنها مطلقة في صحتها وتكون السلطة هي مصدر المعرفة.

2.3. التعددية : وفي هذا الموقف يدرك الفرد أنه وبالرغم من تعدد الآراء إلا أنه يحتمل أن يكون جميعها صحيحة وتكون السلطة في هذا الموقف هي مصدر المعرفة.

3.3. النسبية: في الموقف يتخلى الفرد عن اعتقاده بان السلطة هي مصدر المعرفة، ويدرك أن خبرته الشخصية هي المصدر للمعرفة، وتصبح المعرفة في هذا الموقف نسبية ليست مطلقة.

4.3. الالتزام ضمن الإطار النسبية: هنا تصبح نظرة الفرد لنسبية المعرفة بأنها بمثابة قيمة أخلاقية ينبغي عليه التمسك بها وكذا الالتزام بها (محاجنة، 2017، ص10).

4. أبعاد وتنمية المعتقدات المعرفية:

1.4. ابعاد المعتقدات المعرفية:

لقد تضمنت المعتقدات المعرفية جملة من الأبعاد والتي حددتها ستومر خلال تصورها لمفاهيم هذه الأخيرة كنسق نظامي مؤلف من خمسة أبعاد :

- **بعد الاعتقاد في المعرفة البسيطة/المعقدة:**

وهي تعني النظر إلى المعرفة على أنها مفاهيم وحقائق عالية الترابط في مقابل الاعتقاد بأنها مجزاة ومنصلة، ومن ثم فالمستوى الأعلى يتمثل في إدراك المعرفة باعتبارها متكاملة ومعقدة بينما المستوى الأدنى يتمثل في اعتقاد الفرد بان المعرفة مجموعة من الحقائق البسيطة.

- **الاعتقاد في المعرفة اليقينة/المتغيرة:**

وتعبر عن النظر إلى المعرفة بأنها متغيرة باستمرار في مقابل الاعتقاد بأنها مفاهيم ثابتة وغير قابلة للتغيير، ومن ثم فالمستوى الأعلى هو اعتقاد المعرفة بأنها تجريبية ومتغيرة بمرور الوقت، بينما المستوى الأدنى يتمثل في النظر في المعرفة بأنها حقيقة واحدة بقية ومطلقة ولا تتغير.

- **بعد الاعتقاد حول مصدر المعرفة:**

(الاعتقاد في أن المعرفة يتم الحصول عليها من السلطة إلى الاعتقاد في أن المعرفة تبني ذاتية وتشتق من خلال العقل "الحجة").

ويعتبر هذا البعد عن مدى المعتقدات، تبدأ من الاعتقاد في ان مصدر المعرفة المباشرة والوحيد هو أهل السلطة"المعلمون والآباء" وان المعرفة يتم الحصول عليها وتقييمها خارج الذات إلى الاعتقاد بأن المعرفة تبني داخل الذات من خلال مصادر متعددة لها تحليل الحجج والبراهين الواردة بتلك المصادر ومن ثم تكوين وجهة النظر الخاصة بالفرد.

- **بعد الاعتقاد في القدرة الثابتة:**

يعبر هذا البعد على أن المعتقدات تبدأ بالنظر إلى القدرة على التعلم على أنها ثابتة منذ الميلاد، حيث يمتلك كل فرد قدرات وإمكانيات وراثية منحها الله له لتحصيل المعرفة الى الاعتقاد بان المعرفة تكتسب وتقبل التدريب والتطور من قبل الفرد بمرور الوقت.

- **بعد الاعتقاد حول سرعة التعلم:**

هو بعد يتراوح مابين الاعتقاد بأن التعلم أما ان يحدث بسرعة أولا يحدث مطلقاً، الاعتقاد بأن التعلم يحدث بصورة تدريجية فالأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث مايبذلون من جهد ووقت وقدرات خاصة في اكتساب المعرفة وسرعة تعلمها. (عكاشة، وكاشف، 2020، ص18).

2.4. تنمية المعتقدات المعرفية:

يرى الباحثون أنه لتنمية معتقدات المتعلمين يستلزم على التربويين بالدرجة الأولى أن يقوموا باحترام وتقدير معرفة المتعلم وطريقة تعلمه، وأن يقدموا الدعم الكافي له من أجل تدعيم الارتباطات الجديدة التي يكونها بين النظرية والخبرة الشخصية.

يشير كينج وكيتشنر "King, kitchenger" إلى الطرق باستطاعتها تنمية مدركات المتعلم المعرفية وتشمل:

- ✓ إعطاء المتعلم فرصة ليفكر ويحلل ويناقش ويبحث عن حلول للمشكلات غير محددة البنية التي قد تعترضه سواء داخل الحجرة الدراسية أو خارجها.
- ✓ مساعدة المتعلم على تعلم اكتساب مهارات انتقاء المعلومة، وتجميع البيانات وتحليلها وتقييمها.
- ✓ اشتراك المتعلم في حوارات ومناقشات خاصة بموضوعات جدلية.
- ✓ احترام أفكار المتعلم وافتراضاته بغض النظر عن المستوى النمائي
- ✓ تقديم الدعم للمتعلم على المستوى المعرفي والوجداني، مع التأكيد على اهمية التغذية الراجعة له(عبد الهادي، 2020، ص56).

وترى الكسندر (Aloscander) ودوتشي (Duchi) بأن العوامل التي تدعم معتقدات المتعلمين وتساعد على تطويرها وتغييرها تشمل:

- **الشخصية:**

يرتبط تغيير المعتقدات المعرفية بصورة كبيرة بشخصية المتعلم وذلك من حيث مقدار الصبر لديه، وتقديره لذاته وحالته الانفعالية، كذلك وجود الرغبة لديه في التحسين والتطوير.

- **طبيعة المعرفة:**

ويقصد بذلك أن تكون المعلومات الجديدة التي يتفاعل معها المتعلم ذات قدرة على أحداث التغيير في معتقداته، وذلك لن يتحقق إلا بشرط أن تكون المعلومات ذات قيمة، أو متناقضة مع معتقداته الحالية.

- **الخبرات والتعليم:**

هي تلك الخبرات التي يعيش فيها الفرد الشدائد والصعوبات ومختلف المشاكل، ويتوقف التغيير في المعتقدات على عمر ونضج صاحب الاعتقاد. (الجنابي، 2019).

5. العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية:

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية وتتمثل:

1.5. العمر: تشير شومر أنه كلما زاد عمر التلميذ قل اعتقاده بالقدرة الثابتة، وإن الأطفال الصغار يعتنقوا معتقدات مستقلة، حيث يعتمد مستوى اعتقادهم وتعمقهم على الأسرة والمعلمين، والتغير ألنمائي بالنسبة للتلاميذ يؤثر في معتقداتهم المعرفية، فكلما تقدم التلاميذ في العمر وواجهوا موقف حول التعلم والمعرفة تطور لديهم التفكير المعرفي، في حصص العلوم ينخرط التلميذ في التجارب والوصول إلى المعرفة عن طريق التجربة.

2.5.الجنس: هناك إختلاف واضح حول دور الجنس في المعتقدات المعرفية، وعلى الرغم من وجود بحث مستمر للكشف عن دور الجنس في المعتقدات المعرفية، ووجدت شومر أن الاناث اقل من الذكور في التعلم السريع والقدرة الثابتة، ولا توجد بينهم فروق في المعرفة الثابتة والبسيطة، في حين وجد "كارداش" إن الفروق في المعتقدات المعرفية حسب الجنس والمتعلقة بسرعة اكتساب المعرفة تكون لصالح الإناث، بينما الفروق في المعتقدات حول بنية المعرفة لصالح الذكور.

3.5. المستوى التعليمي: يلاحظ بان العلاقة قوية بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا، فالتلميذ الذي يحمل معتقدات قوية ذات نظرة شمولية يبدأ بالنظر إلى التعلم من جانب شمولية إستراتيجية التعلم، وبالتالي يستخدم تنظيم الذات والتخطيط وتقييم التعلم، كما أن المعتقدات المعرفية ترتبط بالتعلم كونه جانبا يقوم على زيادة وعي المتعلم بالعلاقات الوظيفية بين أنماط التفكير وأفعاله، وتدفع المتعلم إلى ادراك مخرجات البيئة الاجتماعية التي يتعلم ضمنها، وتوجه المتعلم نحو التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية والتقييم الذاتي خلال مراحل اكتساب المعرفة.

4.5. طريقة التعلم: ترى مويس (Muis,2004)، إن طريقة التعليم داخل الغرفة الصفية تأثير على المعتقدات المعرفية، وتؤدي الى تغييرها حين يرجع هذا التغيير الى الاساليب التي يشارك فيها التلاميذ بالتعلم، فالتعلم الذي يركز على سرعة ودقة المعرفة التي يقدمها المعلم تشكل اعتقاد لدى التلميذ بأن التعلم سريع، وإن هناك إجابة واحدة صحيحة مصدرها المعلم، هذا بالإضافة إلى أن الاختبارات التي تركز على تذكر الحقائق تؤدي بالتلميذ الى الاعتقاد ان المعرفة مجموعة الحقائق. (الريشن،2019، ص210)

6. نماذج المعتقدات المعرفية:

1.6. نموذج بيري "Perry":

من الأوائل الذين قاموا بإسهامات مبكرة في رسم طريق الأبعاد الابستيمولوجية في عام (1970)، وقد تبنى بيري منظورا تطورياً لارتقاء منظورات الطلاب المعرفية لبناء المعرفة المتعلمة، من خلال فحص أفكار عددا من طلاب جامعة هارفارد عن التعلم والمعرفة في السبعينات من القرن الماضي وكيف يتم تعديل في افكارهم كلما نقد الطلاب في دراستهم ويمكن ايراد هذه الأبعاد في أربعة مستويات:

1.1.6.الثنائية:

إن المعتقدات المعرفية تتسم بالصواب والخطأ وان المعرفة الصحيحة هي المعرفة المطلقة، وقد نحصل عليها من خلال رموز التعليم " الكتاب والمعلم".

2.1.6.التعددية:

ونجدّ هنا ان المعرفة لها وجهات نظر مختلفة ومتعددة، كما أن المعرفة ليست يقينية تماما بل احتمالية على الرغم من تشابه وجهات النظر في الجودة والصحة فالصواب والخطأ فيها نسبي.

3.1.6.النسبية:

هو البعد عن الحكم على المعرفة بالصحة التامة والجزم بها وفيها يدرك المتعلم ان الحصول على المعرفة لا يكون من خلال مواقف تعليمية جاهزة.

4.1.6.الالتزام:

يوجد هناك عدة احتمالات للمعرفة ويجب ان يبني الفرد رأيا ذاتيا يلتزم به وذلك فإن الفرد يتقدم على سلسلة من المراحل تبدأ من النظر للمعرفة على انها تقدم من السلطة الى النظر على انها مقسمة في انظمة تبنى ولابد من فهمها من خلال علاقتها بالسياق العام. (الأصقة،2022).

2.6. نموذج شومر "Schommer" :

أما عن شومر فقد انتقدت نموذج بيري، باعتبار أن المعتقدات الابستيمولوجية نظام أحادي البعد وبأنها تنمو وتتطور، وهي في الحقيقة تحتوي على عدة أبعاد، وتتميز المعتقدات المعرفية بأنها منظومة تتميز بالاستقلالية التي تشير إلى أن الفرد يمكن أن يكون لديه افكار عميقة ومعقدة في بعض المعتقدات، بينما يكون تفكيره بسيطا في معتقدات اخرى.

وتفسير كلمة منظومة وجود اكثر من معتقد يتم اخذه في الاختبار وتعني بأنها مستقلة تقريبا، أي أن المتعلمين يمكن أن يكونوا متعمقين في بعض المعتقدات ولكن ليسوا بالضرورة كذلك في معتقدات أخرى، وقد حددت شومر خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية تتمثل في:

1.2.6 بنية المعرفة: يتضمن هذا البعد طبيعة تركيب المعرفة والاعتقاد بأنها منفصلة وهو معتقد بسيط إلى الاعتقاد بأنها مترابطة ومتكاملة وهو معتقد معقد.

2.2.6.ثبات المعرفة: ويعكس هذا الجانب مدى اعتبار المعرفة ثابتة لا تقبل التغيير، وهو معتقد بسيط، إلى الاعتقاد بأنها تحمل طابعا نسبيا وفي قابليتها للتغيير وهو معتقد معقد.

3.2.6. مصدر المعرفة: يشير هذا الجانب الى مصدر اعتماد الفرد في الحصول على المعرفة فإذا كانت السلطة مصدرا للمعرفة فهو معتقد بسيط، أما الاعتقاد بقدرة الفرد بالحصول عليها من خلال نشاطاته وأرائه الشخصية وهو معتقد معقد.

4.2.6. ضبط اكتساب المعرفة: ويشير إلى الاعتقاد بأن المعرفة موجودة مع الفرد منذ ولادته وهو معتقد بسيط، إلى الاعتقاد بأنها مكتسبة، فطرية، يمكن تطويرها وتحسينها وهو معتقد معقد.

5.2.6.سرعة اكتساب المعرفة: يعني اعتقاد المتعلم بان التعلم يحدث بسرعة ومن اول مرة أو لا يحدث على الإطلاق وهو معتقد بسيط، إلى الاعتقاد بان التعلم تدريجي، وهو معتقد معقد. (عبد الرضا، وحمود،2016، ص110).

3.6. نمـوذج التأمل المعـــرفي:

هو نموذج باكستر ماجولدا (Bascter Magolda): وقد بدا عملها كمحاولة لقياس طرائق التفكير كما ثبت في مخطط "Perry" ويرتكز عملها الأول على تطوير وتحقيق صدق مقياس التأمل المعرفي، كما إهتمت بالتضمينات المحتملة المرتبطة بالنوع، حيث وجدت فجوة في الإعمال السابقة لها، ومن ثم حاولت فحص انماط النمو المعرفي المرتبطة بالنوع بدراسة كل من الذكور والإناث، وهو يتعلق بمعرفة أي مدى تنمو الافتراضات حول طبيعة حدود ويقينية المعرفة خلال مرحلة الرشد، هذه الافتراضات أدت إلى وصف التراكيب المعرفية داخل هذا النموذج والتي تعتبر بيانات اجتماعية يستخدمها الشباب للانتقال من مرحلة الاعتماد على السلطة إلى إيجاد الذات. وتتمثل هذه التراكيب فيما يلي:

1.3.6.المعرفة المطلقة (معرفة التلقي والإتقان):

هذا الافتراض ينظر للمعرفة على أنها مؤكدة، وعلى أن الناس هم سلطة تعرف الحقيقة وبناء على هذا فهم يعتقدون بأن المعلمين ملزمون بتوصيل المعرفة بفعالية، وأنهم مجبرون من فهم المتعلمين لها، وبأن المتعلمين كذلك ملزمون بالحصول على المعرفة من المعلمين، والأقران يساهمون بمشاركة المادة التعليمية وتفسيرها لبعضهم البعض.

2.3.6. المعرفة الانتقالية (الأنماط الاجتماعية التفاعلية والأنماط غير شخصية):

وفي هذا الافتراض ينظر إلى المعرفة على أنها غير مؤكدة في المواقف التي تقدم تفسيرات مختلفة وأنها مؤكدة في مجالات ومواقف أخرى، فمثلا تعد المعرفة مؤكدة في مادة الرياضيات والعلوم، أما في مواد العلوم الاجتماعية والإنسانية فالمعرفة غير مؤكدة، وداخل المواقف والمجالات غير المؤكدة يركز المتعلمين على الفهم بدلا من التذكر، ويرون أن الأقران في تفسير وإيضاح الأمور المختلفة.

3.3.6. المعرفة المستقلة (الأنماط بين الأفراد والأنماط الفردية):

وفي هذا الافتراض ينظر إلى معظم المعرفة، إذ لم تكن كل المعرفة تعتبر غير مؤكدة فكل شيء ينسى، ولا وجود للحقيقة المطلقة في العالم، ولكل فرد رأيه الخاص به، ويركز العارفون المستقلون على التفكير لأنفسهم ويتوقعون من المعلمين تعزيز هذا التفكير للمستقبل، وأن يتجنبوا الحكم على اراء المعلمين.

4.3.6.المعرفة السياقية (تكامل المعرفة ذات العلاقة وغير الشخصية):

وفي هذا الافتراض ليست كل الحلول صادقة بنفس الدرجة، فالمعرفة السياقية تفترض ان الحلول الجيدة ذو سياقات محددة، ومبنية على المعلومات المرتبطة وان المعرفة التي تكون داخل السياق تصل بالمشاركين الى تعلم كيف يفكرون من خلال المشكلة، وأنهم يتفاعلون مع المعرفة ويطبقونها في سياقات محددة. (علي، 2020، ص48،49).

الخلاصة

واستخلاصاً لما ورد ذكره حول موضوع المعتقدات المعرفية اتضح لنا بأن هذا الأخير لقي اهتماماً بالغاً من قبل الباحثين النفسانيين والتربويين، نظراً لأهميته في المجال التعليمي، بحيث تكمن أهمية المعتقدات المعرفية في فهم الفكرة التي تدور في ذهن التلاميذ حول كيفية اكتساب المعرفة، وكيف يمكنهم أن يتحكموا في جودتها، وكذلك لكونها عامل أساسي يرتبط ارتباطا وثيق بالتحصيل الدراسي لهم، ولها دورا فاعلا في ضمان نجاح العملية التعليمية .

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد

1. منهج الدراسة.

2. مجتمع الدراسة.

3. عينة الدراسة.

4. أدوات الدراسة.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة

الفصل الثالث : الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

تتوقف قيمة النتائج التي يتحصل عليها الباحث في الدراسات العلمية على مدى دقة الإجراءات المنهجية التي اتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها في قياس ومعالجة الموضوع البحث. وعليه سوف يتم تناول في هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية وذلك من خلال عرض المنهج المتبع، و تحديد مجتمع وعينة الدراسة وأدوات المستخدمة للدراسة، وكذلك تحديد إجراءات تطبيقها، وتحديد كذلك أساليب المعالجة الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية.

1. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، لمناسبته لطبيعة الدراسة كونها تسعى لدراسة العلاقة بين متغيرين مما يحقق أهداف الدراسة، ويجيب على أسئلتها، والأسلوب الارتباطي يمكن الباحث من معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أم لا، ومعرفة مقدار تلك العلاقة واتجاهها، ووصف طبيعة البيانات المستمدة من أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات.

حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه: طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها. (المحمودي، 2019، ص46)

ويقوم المنهج الوصفي برصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. (مصطفى وعثمان، 2010، ص66)

2. مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو تلاميذ السنة الثانية الثانوي على مستوى ثانوية محمد عبده بمليانة ولاية عين الدفلى للموسم الدراسي (2023/2022) الذي يقدر عددهم الإجمالي ب (290) تلميذ وتلميذة، منهم (119) ذكور و(171) إناث، وبلغ عددهم في الشعبْ العلمية (188) تلميذ وتلميذة، أما في الشعب الأدبية بلغ عددهم (102) تلميذ وتلميذة، وهذا حسب الإحصائيات المتحصل عليها من إدارة الثانوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (01): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والشعبة

الشعب / الجنس	الشعب العلمية	النسبة المئوية	الشعب الادبية	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
الذكور	88	%35.30	31	%10.68	119	%41.03
إناث	100	%34.48	71	%24.49	171	%58.97
المجموع	188	%64.83	102	%41.38	290	%100

من خلال الجدول رقم (01) المبين اعلاه نلاحظ بان نسبة الاناث في الشعب العلمية والتي قدرت ب(34.48%) كانت اقل من نسبة الذكوروالتي بلغت قيمتها (35.30%)، كما ان نسبة الاناث في الشعب الادبية قدرت ب(24.49%) كانت اكبر من نسبة الذطوروالتي قدرت قيمتها ب(10.68%).

3. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، تكونت من(120) تلميذ وتلميذة منهم(46) تلميذ و(74) تلميذة، من كلا الشعبتين(علمي وأدبي)، والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم(02): توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والشعبة.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	46	%38.33	علمي	89	%74.16
إناث	74	%61.66	أدبي	31	%25.83
المجموع	120	%100	المجموع	120	%100

من خلال الجدول رقم(02) المبين أعلاه نلاحظ بأن نسبة الإناث والتي قدرت ب(61.66%)كانت أكبر من نسبة الذكور والتي بلغت قيمتها(38.33%) كما أن نسبة التلاميذ في الشعب العلمية والتي قدرت ب(74.16%)كانت أكبر من نسبة التلاميذ في الشعب الأدبية والتي بلغت قيمتها(25.83%).

4. أدوات الدراسة:

تم اعتماد الباحثتان في الدراسة الحالية على مقياسين وهما مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **لربيع عبده أحمد رشوان (2006)**، ومقياس المعتقدات المعرفية **لوليد شوقي(2009)** سنعرضها على النحو التالي:

أولا: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لربيع عبده أحمد رشوان (2006):

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد ربيع عبده أحمد رشوان(2006) بمصر، ويحتوي المقياس على(74) بند منها ثلاثة بنود سالبة(26،41،70) والأخرى كلها موجبة وهي موزعة على (17) بعد. ويوضح الجدول رقم(03) التعريفات الإجرائية لأبعاد استراتيجيات التعلم التي يتضمنها المقياس.

الجدول رقم(03): التعريفات الإجرائية لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

الأبعاد	التعريفات الإجرائية
التسميع	تكرار المعلومات مرات عديدة مما يساعد في استرجاعها.
التفصيل	إيجاد روابط بين المعلومات وعمل ملخصات وكتابة الملاحظات بغرض توضيح المعنى.
التنظيم	ترتيب المعلومات لكي يسهل فهمها وذلك عن طريق عمل مخططات والجداول والأشكال وتكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد.
التخطيط ووضع الأهداف	تحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما وإعداده لخطة الوصول لهذه الأهداف وتحقيقها.
المراقبة الذاتية	الانتباه المعتمد إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر عن المتعلم وتقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعية لأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد إلى السلوك المتوقع.
مكافئة الذات	تحديد المتعلم بعض المكافئات والحوافز الايجابية لذاته كنتيجة لإكماله للمهمة بنجاح أو بعض أنواع العقاب في حالة الفشل.
الضبط البيئي الدافعي	إعداد ترتيب البيئة بما يسمح للتغلب على مشاعر الملل وعدم الرغبة في مواصلة العمل مما يزيد من احتمالية إكمال المهمة أو العمل.
حوار الذات عن الكفاءة	الحديث إلى الذات للتأكيد عن أسباب أكمال المهمة وهنا يحاول المتعلم أن يذكر نفسه ويؤكد على ان هدفه هو إتقان واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل.
حوار الذات عن الأداء	الحديث إلى الذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة، وهنا يحاول المتعلم أن يذكر نفسه بان هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو الظهور أفضل من الآخرين.
تنشيط الاهتمام	إعادة تحديد لموقف التعلم وأهميته مما يجعل الفرد يعاود الاندماج في العمل في حالة الشعور بالملل والتفكير في عدم أهمية وفائدة العمل.
الضبط البيئي	الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم يساعد على التعلم والابتعاد على كل ما يشتت الجهد والتركيز.

طلب العون الأكاديمي	طلب المساعدة الأكاديمية من الأقران والمعلمين عند الحاجة إليها.
نعلم الأقران	مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم بمعنى الاستفادة من التعلم الجماعي.
البحث عن المعلومات	البحث عن معلومات إضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمادة المقررة.
الاحتفاظ بالسجلات	عمل للتقارير و السجلات التي يسجل فيها نتائج أداءه لعمل ما أو أحداث معينة داخل القسم أو نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته.
إدارة الوقت	جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح الاستخدام الأمثل له.
التقويم الذاتي	مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعية للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها.

المصدر: (رشوان، 2006)

من خلال الجدول رقم(03) المبين أعلاه يتضح التعريف الإجرائي لكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يحتويها المقياس الذي سيتم تطبيقه على عينة الدراسة الحالية.

يتم في الجدول الموالي توضيح أرقام البنود أو العبارات التي تندرج ضمن الاستراتيجيات السبعة عشر المكونة للمقياس

- **الجدول رقم(04): يمثل توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأبعاد المختلفة.**

الإستراتيجية	العبارات	الإستراتيجية	العبارات	الإستراتيجية	العبارات
التسميع	22- 27 29- 58	الضبط البيئي الدافعي	14- 32- 49- 60	تعلم الأقران	5-10-19 40-41
التفصيل	8- 17 36- 65	حوار الذات عن الكفاءة	9- 25- 37 43- 55	البحث عن المعلومات	7-13 48-72
التنظيم	1- 3 18- 46	حوار الذات عن الأداء	33- 42 57- 73	الاحتفاظ بالسجلات	3-34 52-64
المراقبة الذاتية	12- 24 - 31 39- 47 -66	تنشيط الاهتمام	20-44 62-69-74	إدارة الوقت	4-11-16 35-50
التخطيط	2- 23 28- 38	الضبط لبيئي	6-21 54-67	التقويم الذاتي	15-51 59-68
مكافئة الذات	45- 53 61- 71	طلب العون	26-56 63-70		

المصدر: (رشوان، 2006)

- **مفتاح تصحيح المقياس:**

يخضع تصحيح الإجابة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للتنقيط التالي:

الجدول رقم(05) سلم تنقيط الإجابات حسب البدائل ونوع العبارة.

نوع العبارة / بدائل الإجابات	الدرجة المعطاة في التصحيح للعبارات الايجابية.	الدرجة المعطاة في التصحيح للعبارات السالبة.
تنطبق دائما	05	01
تنطبق غالبا	04	02
تنطبق أحيانا	03	03
تنطبق نادرا	02	04
لا تنطبق أبدا	01	05

المصدر: (رشوان، 2006)

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في نسخته الأصلية:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة التقنين المكونة من(400) طالب من كلية التربية بمصر، السنة الثالثة والرابعة الشعب العلمية والشعب الأدبية بالسنة الجامعية(2005/2004).

صدق المقياس:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس واللغة لإبداء رأيهم في عباراته ومدى مناسبتها للاستراتيجيات التي تقيسها وعلى ذلك فقد تم حذف(23) عبارة تم الحكم عليها بانها غير مناسبة.

- **الصدق العاملي:**

للتأكد من صدق فقرات المقياس، والبنية العاملية للنموذج المفترض للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تم استخدام التحليل العاملي والبرنامج الإحصائي Amose3,6 باستخدام طريقة أقصى احتمال، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج منخفضة نسبيا ولكنها قابلة للتعديل.

- **صدق التجانس الداخلي:**

تم التأكد من صدق أبعاد المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس، وتراوحت قيمة معاملات الارتباط من 0،03 إلى 0،97 كذلك قام بحساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد، وخلص الباحث إلى اتساق عبارات المقياس حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0،01 مما يؤكد صدق التجانس الداخلي للعبارات.

حساب ثبات المقياس:

- **ثبات الاتساق الداخلي:**

قام رشوان (2006) بالتأكد من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل وللأبعاد، فتوصل إلى أن درجات المقياس ككل لها معامل ثبات عال حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (0،94)، وكذلك درجات الأبعاد حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ بين(0،56-0،87) مما يؤكد ثبات المقياس.

- **الثبات بطريقة إعادة التطبيق:**

تم التأكد من ثبات درجات المقياس ككل والأبعاد المكونة له بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (30) يوم على (100) طالب من أفراد عينة التقنين، وكانت معاملات ثبات درجات الأبعاد مقبولة حيث تراوحت بين (0،63) و(0،91) بينما قدر معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس ب(0،95).

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس ومنه صلاحيته للتطبيق أصبح في صورته النهائية يتكون من (74) عبارة موزعة على (17) بعد، منها (3) عبارات فقط سالبة وهي العبارات(26-41-70).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

- **حساب صدق المقياس:**

تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي كمؤشر للتحقق من صدق المقياس.

*** صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم الكلية على المقياس، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم الكلية على المقياس

الأبعاد	التسميع	التفصيل	التنظيم	التخطيط ووضع الأهداف	المراقبة الذاتية
الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	**0.74	**0.79	**0.75	**0.70	**0.80
الأبعاد	مكافءة الذات	الضبط البيئي الدافعي	حوار الذات عن الكفاءة	حوار الذات عن الأداء	تنشيط الاهتمام
الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	**0.76	**0.55	**0.58	**0.66	**0.76
الأبعاد	الضبط البيئي	طلب العون الأكاديمي	تعلم الأقران	البحث عن المعلومات	الاحتفاظ بالسجلات
الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	**0.61	**0.75	**0.77	**0.73	**0.72
الأبعاد	ادارة الوقت	التقويم الذاتي			
الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	**0.24	**0.64			

** مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول رقم(06)المبين أعلاه بأن قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم الكلية على المقياس دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وقد تراوحت ما بين 0.24 كأدنى قيمة و0.80 كأعلى قيمة، وهي تعطي مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس، ما يعتبر دليلا على أن بنود المقياس تقيس ما وضع لقياسه، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

❖ حساب الثبات:

تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.

❖ حساب معامل ثبات ألفا لكرونباخ:

تم اختيار هذه المعادلة نظراً لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق سلم ليكرت ثلاثي التدرج والجدول التالي يوضح قيمة معامل ثبات **ألفا لكرونباخ** للمقياس.

الجدول رقم (07) : معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات **ألفا لكرونباخ**
	74	0.93

من خلال الجدول رقم(07) نجد قيمة معامل ألفا لكرونباخ لأداة الدراسة بلغت 0.93، وهي قيمة ثبات جد عالية تدل على موثوقية مرتفعة للمقياس، بحيث تسمح باستخدامها في جمع البيانات للدراسة الأساسية.

ثانيا: وصف مقياس المعتقدات المعرفية لوليد شوقي(2009)

اعتمدت الباحثتان في الدراسة الحالية على مقياس المعتقدات المعرفية المصمم من طرف وليد شوقي(2009) والذي يتكون من (63) فقرة، منها (27) فقرة موجبة و(36) فقرة سالبة موزعة على خمسة أبعاد والجدول الموالي يوضح توزيع فقرات المقياس بحسب الأبعاد.

الجدول رقم(08): أرقام الفقرات التي تندرج ضمن الأبعاد الخمسة لمقياس المعتقدات المعرفية.

الأبعاد	ارقام الفقرات
مصدر المعرفة	62-50-49-42-46-34-32-27-26-15-9
بنية المعرفة	55-32-47-44-40-29-25-17-13-5
ثبات المعرفة	53-37-30-23-11-6
سرعة التعلم	-45-43-39-36-31-24-21-19-12-10-7-4-2 60-59-54
ضبط التعلم	-41-38-35-33-28-22-20-18-16-14-8-3-1 63-61-58-57-56-51-48

المصدر: (وليد شوقي، 2009)

الجدول رقم(09): أرقام البنود الموجبة والسالبة لمقياس المعتقدات المعرفية

الأبعاد	الأبعاد الفرعية	ارقام العبارات	
		الموجبة	السالبة
1.مصدر المعرفة	عدم انتقاد السلطة	46 -32	//
	الاعتماد على السلطة	-50-49-42-34-27-26-15-9 62	//
2.بنية المعرفة	البحث عن التفاصيل	47	55-40-25-13
	تجنب التكامل		52-44-29-17-5
3.ثبات المعرفة	المعرفة المؤكدة	53-37-30	23-11-6
4.سرعة التعلم	التعلم السريع		21-2
	التعلم من أول مرة	59-43-4	63-10
	المجهود المركز مضيعة للوقت	54-39-19	70-54-31-24-12-7
5.ضبط التعلم	عدم معرفة كيف يتعلم	8	-48-41-33-20-14-1 61-57-56
	عدم ارتباط النجاح بالعمل الجاد	35-3	58-51-28-22-16
	القدرة على التعلم فطرية	63-38-18	

المصدر: (وليد شوقي، 2009)

الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية في نسخته الأصلية:

صدق المقياس:

- **صدق المحكمين:**

وهو يندرج تحت صدق المحتوى وذلك للتأكد من مدى درجة وضوح المفردات وحسن صياغتها، ومدى مطابقتها لقياس الجانب الذي وضعت لقياسه. وقد تم عرض الاستبيان على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي، والصحة النفسية بكلية التربية_ جامعة الزقازيق، وقد أسفر صدق المحكمين عن أن كل عبارة تنتمي الى الاستبيان الذي تقيسه. وقد حظيت كل مفرداته على نسبة اتفاق 100% ولم يتم حذف أي مفردة. وبعد التحقق من صدق المحكمين تم تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من(230) طالبا وطالبة بالصف الاول الثانوي العام.

- **الصدق العاملي:**

تم حساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية بتدوير فاريماكس، حيث كونت العوامل الثلاثة (مصدر المعرفة، وبنية المعرفة، وثبات المعرفة) عاملا واحدا (المعتقدات حول طبيعة المعرفة) بنسبة تباين(26،36%) وكان تشبع العامل الاول 0.77% (مصدر المعرفة)، وتشبع العامل الثاني0،87% (بنية المعرفة)، وتشبع العامل الثالث 0،73 % (ثبات المعرفة)، وكون عاملي (سرعة التعلم، وضبط التعلم) عاملا واحدا (المعتقدات حول طبيعة التعلم) بنسبة تباين 84،24% وكان تشبع العامل الاول0،92% (سرعة التعلم)، وتشبع العامل الثاني 0،92% (ضبط التعلم)، كما كونت العوامل الخمسة عاملا واحدا بنسبة تباين 59،11%. وكان تشبع العامل الاول 0،85% (مصدر المعرفة)، وتشبع العامل الثاني 0،82%

ثبات المقياس:

- **حساب الثبات بمعامل ألفا لكرونباخ:**

قام الباحث الحالي بحساب الثبات بمعامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل وكانت قيمة معامل الثبات ، كما قام بحسابه بالنسبة للأبعاد الفرعية وكانت القيم كلها جيدة مناسبة للحكم على ثبات درجات الأفراد على أبعاد المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي كمؤشر للتحقق من صدق المقياس.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد المعتقدات المعرفية ودرجاتهم الكلية على المقياس، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد المعتقدات المعرفية ودرجاتهم الكلية للمقياس.

الأبعاد	مصدر المعرفة	بنية المعرفة	ثبات المعرفة	سرعة التعلم	ضبط التعلم
الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية	**0.54	**0.72	**0.54	**0.79	**0.80

** مستوى دلالة 0.01 المصدر: الباحثتان.

يتضح من الجدول رقم(10) المبين أعلاه بأن قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد المعتقدات المعرفية ودرجاتهم الكلية على المقياس دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وقد تراوحت ما بين 0.54 كأدنى قيمة و0.80 كأعلى قيمة، وهذه الدلالة الاحصائية تعطي مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس، ما يعتبر دليلا على أن بنود المقياس تقيس ما وضع لقياسه، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.

- **معامل ثبات ألفا لكرونباخ:**

تم اختيار هذه المعادلة نظراً لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس سلم ليكرت خماسي التدريج. والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات **ألفا لكرونباخ** للمقياس.

الجدول رقم (11) : معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس المعتقدات المعرفية.

مقياس	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات **ألفا لكرونباخ**
المعتقدات المعرفية	63	0.66

من خلال الجدول رقم(11) نجد قيمة معامل ألفا لكرونباخ لأداة الدراسة بلغت 0.66، وهي قيمة ثبات عالية تدل على موثوقية مرتفعة للمقياس، بحيث تسمح باستخدامها في جمع البيانات للدراسة الأساسية.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

أولا: فيما يتعلق بالخصائص السيكومترية تم استخدام:

- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي .
- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

ثانيا: فيما يتعلق بنتائج فرضيات الدراسة تم استخدام:

- معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيرات الدراسة
- اختبار 'ت' لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة.
- اختبار 'ت' لعينة واحدة، وما يتطلبه لمعرفة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية.

وهذا بالاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة 25 (spss v.25)

خلاصة:

نستنتج من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل من نتائج المتعلقة بالخصائص السيكومترية للمقياسين "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية" هما صالحان ومناسبان للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، بحيث يمكن الوثوق في النتائج التي سنحصل عليها في الدراسة الحالية. ونكون قد وضحنا أهم الإجراءات المنهجية المتبعة من قبل الباحثتان في إجراء الدراسة الميدانية، بحيث تسهل بذلك لهم عملية جمع البيانات ومعالجتها بطرقْ بحث علمية، بحيث يمكن اعتماد على نتائجها، بحيث تم البدأ بالدراسة الاستطلاعية والتي تعتبر عملية تمهيدية للدراسة الأساسية،ثم تم تعريف بالمنهج المعتمد للدراسة، وأيضا تم تحديد مجتمع وعينة الدراسة إضافة إلى تحديد مجالات والأدوات المستخدمة للدراسة الحالية إلى جانب تحديد الأساليب المتعمد في المعالجة الإحصائية للبيانات.

الفصـــل الرابـــع: عـــرض وتحـــليل نـــتائج الـــدراسة

تمهيد

1. **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول.**

2. **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني.**

3. **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.**

4. **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.**

5. **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية.**

خلاصة

تمهـــيد:

خصصنا هذا الجزء من الفصل والذي سيشتمل على عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها وسيتم عرضها مرتبة حسب تسلسل أسئلتها.

1-عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

ما مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة من التلاميذ في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي وفحص دلالة الفرق من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت" لعينة واحدة	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	252.69	46.06	222	7.14	0.00	119	دال احصائيا عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم(12) بأن قيمة "ت" لعينة واحدة والتي قدرت بـ: 7.14 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، وهذا ما يشير إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمتوسط الفرضي للمقياس، كما أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمقدرة بـ: 252.69 أكبر من قيمة المتوسط الفرضي المقدرة بـ: 222، وعليه نستنتج أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى مرتفع.

2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة من التلاميذ في المعتقدات المعرفية، ومقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي وفحص دلالة الفرق من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في المعتقدات المعرفية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت" لعينة واحدة	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المعتقدات المعرفية	189.92	18.63	189	11.60	0.50	119	غير دال احصائيا

يتضح من خلال الجدول رقم(13) بأن قيمة "ت" لعينة واحدة والتي قدرت بـ: 11.60 غير دالة احصائيا وهذا ما يشير إلى عدم وجود فرق دال احصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في المعتقدات المعرفية والمتوسط الفرضي للمقياس المستخدم الذي يدل على المستوى المتوسط، كما أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في المعتقدات المعرفية والمقدرة بـ: 189.92 تقترب من قيمة المتوسط الفرضي المقدرة بـ: 189، وعليه نستنتج أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول رقم (14): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكورودرجات الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	الذكور n=48		الإناث n=72		اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	239.17	38.57	262.04	48.69	2.80-	0.00	110.82	دال احصائيا عند مستوى 0.01

يظهر من خلال الجدول رقم (14) بأن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والبالغ عددهم 48 تلميذا قدر بـ 239.17 بانحراف معياري قدره 38.57، أما الإناث البالغ عددهن 72 تلميذة فقد بلغ متوسط درجاتهن في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا 262.04 بانحراف معياري قدره 48.69

كما نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ: -2.80 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.01، وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أو بعبارة أخرى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، والفروق كانت لصالح الإناث باعتبار أن المتوسط الحسابي لدرجاتهن في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (262.04) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (239.17)، وعليه فالفرضية محققة.

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في المعتقدات المعرفية، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول رقم (15): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكورودرجات الإناث في المعتقدات المعرفية

المتغير	الذكور n=48		الإناث n=72		اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
المعتقدات المعرفية	174.47	17.41	165.27	18.62	2.67	0.00	114	دال احصائيا عند مستوى 0.01

يظهر من خلال الجدول رقم (15) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في المعتقدات المعرفية والبالغ عددهم 48 تلميذا قدر بـ 174.47 بانحراف معياري قدره 17.41، أما الإناث البالغ عددهن 72 تلميذة فقد بلغ متوسط درجاتهن في المعتقدات المعرفية 165.27 بانحراف معياري قدره 18.62

كما نلاحظ من خلال الجدول أن: قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمقدرة بـ: 2.67 دالة احصائيا عند مستوى 0.01، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.01، وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية، أو بعبارة أخرى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، والفروق كانت لصالح الذكور باعتبار أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم في المعتقدات المعرفية (174.47) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (165.27)، وعليه فالفرضية محققة.

5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم في المعتقدات المعرفية والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهم في المعتقدات المعرفية

المعتقدات المعرفية	قيمة معامل ارتباط بيرسون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية
مصدر المعرفة	**0.49	0.00	دال احصائيا عند مستوى 0.01
بنية المعرفة	**0.33	0.00	دال احصائيا عند مستوى 0.01
ثبات المعرفة	**0.33	0.00	دال احصائيا عند مستوى 0.01
سرعة التعلم	**0.47	0.00	دال احصائيا عند مستوى 0.01
ضبط التعلم	**0.42	0.00	دال احصائيا عند مستوى 0.01
المعتقدات المعرفية ككل	*0.23	0.01	دال احصائيا عند مستوى 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم(16) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين درجات أفراد العينة في المعتقدات المعرفية ككل ودرجاتهم في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون 0.23 وهو يعبر عن علاقة طردية (موجبة) بين المتغيرين.

كما نلاحظ من خلال الجدول أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين درجات أفراد العينة في كل معتقد معرفي ودرجاتهم في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون ما بين

0.33 و0.49 وهي تعبر عن علاقات طردية (موجبة) بين المعتقدات المعرفية التالية: مصدر المعرفة، بنية المعرفة، ثبات المعرفة، سرعة التعلم وضبط التعلم مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

استخلاصا من النتائج المحصل عليه للدراسة الحالية يتبين لنا بأن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يرتبط طردياً أو ايجابياً بالمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، حيث يرتفعّ مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بارتفاع مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؛ والعكس صحيح وبالتالي فالفرضية محققة

الفصـــل الخـــامس: مناقـــشة نتائج الدراســـة وتفســـيرها

تمهـــيد

1. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
3. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.
4. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.
5. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية.

خلاصـــة

الفصل الخامس : مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

1. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود مستوى مرتفع من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ويشير التعلم المنظم ذاتيا بداية حسب (الغامدي، 2020) الى تمكن المتعلمين من توجيه عملية التعلم التي يقومون بها، ويتمثل دور التلميذ في الاستخدام الامثل للمعرفة والدافعية حيث يعتمد المتعلم بالدرجة الأولى على استخدام استراتيجيات معرفية مختلفة من اجل تطوير وتحسين تعلمه لأنه يعد محور العملية التعليمية.

وتتفق الباحثتان مع(عبيدي،2019، ص159) في أن المتعلم المستخدم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يبدأ التعلم بنفسه ويحدد اهدافه التي يريد تحقيقها ويختار مصادر المعرفة التي سيتعلم منها ويضع خطة لتعلمه وينفذها بنفسه ثم يقيم نتائج تعلمه بنفسه وقد يلجأ في بعض الأحيان لتوجيه المعلم، لمتابعة إجراءات حل المشكلات والمهام الدراسية الصعبة باستخدام مهارات معرفية كالتلخيص، اخذ الملاحظات، أساليب تقوية الذاكرة، بالإضافة إلى استراتيجيات المعالجة المعمقة واكمال المهمة بنجاح.

يمكن تفسير هذه النتيجة بوعي تلاميذ السنة الثانية ثانوي في هذا المستوى الدراسي بمهارات التعلم المنظم ذاتيا حيث أنهم مقبلون العام القادم على اجتياز امتحان البكالوريا، وممارستهم لها في عملية تعلمهم واكتسابهم للمعرفة، فضلا عن تأكيد الأساتذة على مهارات التعلم المنظم ذاتيا، خاصة مع اعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومناهج الجيل الثاني التي تركز على ضرورة بناء المعرفة من طرف المتعلم.

كما تشجع هذه البيداغوجيا الحديثة على التعلم الذاتي واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتحسين عملية التعلم وتدريب المتعلم على أن يكون مخططاً استراتيجياً لتعلمه، يجعله يتخذ قرارات حول تعلمه بشكل فعال، وهذا ما يحوله من عنصر سلبي يمارس عليه فعل التعليم إلى عنصر ايجابي يشارك في تخطيط وتنفيذ تعلمه، كما أن ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً تساعده في الوصول إلى درجات التمكن المعرفي والعلمي، فالتعلم وفقاً لخطوات مدروسة ومنظمة يهدف الى اتقان المعرفة العلمية.

وتدل هذه النتيجة على وجود دافعية عالية لدى التلاميذ لعملية التعلم وتنظيم معارفهم، إذ أن مهارات التعلم المنظم ذاتيا تعتمد بدرجة كبيرة على دافعية المتعلم للتعليم والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى توفر المعززات والحوافز الخارجية التي تساعد المتعلم على تنظيم عمليات تعلمه لتحقيق تعلم أفضل.

ويقوم التعلم المنظم ذاتيا على فكرة وضع الاهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة التعلم، وتسميع المواد وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية من الاخرين.

يمكن أيضا تفسير هذه النتيجة بان التلاميذ في المرحلة الثانوية قد تطورت لديهم المهارات ما وراء المعرفية وانتقلوا من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة، وبالتالي زيادة مهاراتهم في المراقبة والتخطيط والتفكير الناقد والتنظيم والتقييم.

إن قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتنشيط معارفه وسلوكياته تساعده على تحقيق الأهداف، اعتمادا على التغذية الراجعة الدورية، وان التلاميذ يقومون اولا بتحديد الهدف والتخطيط الاستراتيجي واختيار استراتيجية معينة من اجل تنظيم تعلمهم، في هذه الحالة سوف يكونون قادرين على ادارة الوقت والخطط الإستراتيجية وغيرها، كل هذا يحدث من خلال التفكير المسبق الذي سوف يسهل على المتعلم البحث عن المعلومات وتعلمها المتمثلة في مرحلة الاداء.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السرحان، وصوالحة (2017)، ودراسة عصفور، وحسوني (2021) التي تشير إلى استخدام افراد عينة الدراسة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة مرتفعة. ودراسة كل من الهنساوي (2015)، ودراسة عنقارة (2022)، التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. نجدّ أيضا دراسة الجنابي (2018)، والغامدي (2020)، وايمان سفر (2020)، ودراسة طشطوش والترجمي (2017)، ودراسة الأسود (2021)، التي اسفرت على وجود مستوى مرتفع لإستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات الأخرى، منها دراسة حسن محمد (2019)، ودراسة فرحات (2020)، ودراسة جاهل ومحمدي (2018)، ودراسة ال معدي (2019)، التي اشارت على وجود مستوى متوسط في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.اما دراسة الشريم واللالاء (2018)، أظهرت نتائجها أن مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاء منخفضاً.

2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث أن المعتقدات المعرفية تتضمن تصورات الأفراد ومعتقداتهم وأفكارهم حول عملية التعلم والمعرفة وذلك من خلال ما يدركه التلميذ ويفهمه من العالم، حيث يكون دافعا له للتعلم وحل المشكلات التي تواجهه، كما أن المعتقدات المعرفية تؤثر في الفرد بصورة قوية وفعالة في قراراته وسلوكاته، كما تؤثر في الطريقة التي يتعلم بها التلميذ فكلما زاد اعتقاده في القدرة الثابتة والمعرفة البسيطة وسرعة التعلم زاد احتمال اظهارهم لمستويات منخفضة القدر ومثابرة اقل عند ادائهم المهام الصعبة.(خالد عوض،2021).

تعزو الباحثتان هذا المستوى من المعتقدات المعرفية إلى الفترة النمائية التي ينتمون إليها حيث يقعون ضمن مرحلة نمائية مبكرة نسبياً وإن معتقداتهم المعرفية لم تصل إلى المستوى المطلوب، إذ يعدّ عامل العمر من العوامل المؤثرة فيها، فهي تنمو نموا طبيعيا مع تقدم العمر وهذا ما أكدته دراسة شومر (2006).

ضف إلى ذلك إن المعتقدات المعرفية تتأثر بطرق وأساليب التدريس وبأساليب التقويم الممارسة من قبل المعلمين في الغرفة الصفية، حيث لا يزال يمارس غالبية المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم المدرسي طرق تدريسية تقليدية كالمحاضرة الصفية والتلقين، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وعدم تمكينهم من المشاركة في الموقف التعليمي بفاعلية، فضلا عن تركيز المعلمين على الاختبارات القائمة على حفظ المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم العلمية، الامر الذي يؤثر على اعتقادات التلاميذ بشأن اكتساب المعرفة.

فالتلميذ يتلقى معلوماته عن طريق المعلم ومصادر أخرى محدودة، بحيث يفتقد إلى العنصر التطبيقي والذي يعتمد على التجربة، أو أن اكتساب الخبرة بشكل علمي أو من خلال التجريب قليل ومحدود بدرجة كبيرة في ظل النظام التعليمي الحالي في المدارس، كما وقد يرجع السبب الى الثقافة السائدة في المجتمع والبيئة المحيطة بالتلميذ والتي تحكم طبيعة اكتسابه للمعرفة وكذلك تؤثر في طريقة تعلمه وتتحكم بها.

وتستند الباحثتان في تفسيرهما على ما أشار إليه موييس (Muis ,2004)، حيث أكد على أن طريقة التعلم داخل الغرفة الصفية تؤثر على المعتقدات المعرفية لدى التلاميذ وتؤدي إلى تغييرها، حيث يرجع هذا التغيير إلى أساليب التعلم المتبعة داخل الغرفة الصفية، الذي يعتمد على التلقين ونقل المعرفة التي يقدمها المعلم ما يشكل اعتقادا لدى التلميذ بان هناك

اجابة واحدة صحيحة مصدرها المعلم، بالإضافة إلى أن الاختبارات التي تركز على تذكر الحقائق تؤدي بالتلميذ الى الاعتقاد بان المعرفة هي تلك الحقائق فقط.

كما أنه يجعل من التلاميذ يعملون من اجل تحصيل المعلومات لاسترجاعها وقت الامتحانات مما يدفعهم الى الاعتماد على المعلمين وبالتالي دعم التعلم الذي يتطلب تذكر الحقائق منفصلة، فالتلاميذ يتوقعون من المعلم أن يزودهم بالمعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية دون قيامهم بالبحث عن المعلومات والحقائق مما يؤدي إلى تطور معتقد أن المعرفة بسيطة واحدة وثابتة غير قابلة للتغير.

لقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات عديدة، كدراسة المومني والخزعلي (2015)، ودراسة المحاجنة (2017)، دراسة ريحابي (2019)، أيضا دراسة المطري (2020)، التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ الثانوية، والتي تعتبر أن هذا القدر من المعتقدات قد يدفع بهم إلى تنمية ذاتهم وشخصيتهم لمواجهة التحديات المعقدة ومطالب المنافسة للحياة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات الأخرى كدراسة الأصقة (2021)، التي أسفرت أن مستوى المعتقدات المعرفية للتلاميذ الثانوية كان مرتفع، كذلك دراسة حلوان وميرة (2014)، ودراسة القرشي (2017)، ودراسة محمدي (2017)، التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، في حين نجد دراسة كابلان وكافوس (2016)، وجوليز (2015)، التي بينت أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة كان منخفضا.

وبما أن المعتقدات المعرفية تمثل قدرة الفرد على تكوين بناءات معرفية تعزز قدرته على التكيف مع المواقف الصعبة الصادمة، فان هذه المهارات تحتاج الى تدريب وخبرة طويلة لذلك فان النتيجة التي توصلنا إليها للإجابة على هذا التساؤل تعد منطقية، ولوصول التلاميذ إلى مستوى مرتفع من المعتقدات المعرفية هم بحاجة الى تدريب طويل لطرق التعامل مع المواقف الصعبة كما أن التلاميذ في مرحلة المراهقة في العادة يتقبلون ذواتهم ويرضون عن أدائهم وسماتهم الشخصية، أما عند اندماجهم بجماعة الرفاق فإنهم يشعرون بوجود معنى لحياتهم.

3. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: توجد فروق في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ اناث)

تظهر نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس تعزى لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة، أن الإناث أكثر دافعية ورغبة في

التفوق من الذكور، وزيادة رغبة الإناث في الدراسة والتوظيف كلها ظروف أدت لبحثهن عن استراتيجيات تساعد في الرفع من مستوى التحصيل لديهن.

وترى الباحثتان أن ما يفسر هذه النتيجة أيضا هو طبيعة البيئة المحيطة في مجتمع التلاميذ، حيث أصبحت الأنثى تتمتع ببعض من الحرية في اتخاذ قرارات مهمة حول مسارها الدراسي أو حتى القرارات المتعلقة بحياتها الشخصية، فقد أصبحت تحمل قدرا اكبر بكثير من المسؤولية مما تضطر الأنثى على التعود على عمليات التخطيط وتحديد الاهداف بشكل أكثر دقة ووضوحاً، فتكتسب الأنثى سمات تحديد الهدف والتخطيط في سن مبكرة، حيث تكون قادرة على تحديد أهدافها التعليمية والتخطيط لها والبحث عن وسائل لتحقيقها وعن مصادر المعلومة والمهارة، وقادرة أيضا على تنظيم جهودها وتوجيهها فتعدل مساراتها لكي تكون نشطة وفعالة ومبدعة في الوصول إلى الحلول ومعالجة مشاكلها، وتكون كذلك منتجة اثناء عملية التعلم وكل هذا سيؤشر بشكل ايجابي في تحصيلها الاكاديمي.

وما يفسر تفوقهن أيضا في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أي الدرجة الكلية الظروف الاجتماعية الاقتصادية للأسر الجزائرية ورغبة الفتاة في اثبات ذاتها وتحقيق النجاح في دراستها وهذا ما يفتح لها افاقا مستقبلية للحصول على وظيفة محترمة في المجتمع، فنجدها تضع أهدافا وتخطط لكل مراحل حياتها وتهتم بالحفظ لتحقيق التحصيل الجيد وتعتمد على خبرات الآخرين من الأساتذة والأولياء والزملاء والإخوة في ايجاد الحلول للمشكلات التي تواجهها، عكس الذكور الذين يرون ان مستقبلهم قد يكون في وظائف اخرى قد لا تحتاج الى مستوى تعليمي اكثر من الثانوي وتعود عليهم بارباح طائلة أحسن من الوظائف الاخرى التي تحتاج إلى مستوى تعليمي جامعي، ونذكر على سبيل المثال: التجارة، المقاولة، الهجرة الى بلدان أوروبا والخليج العربي، وهذا ما نلاحظه في واقعنا المعاش، أين نجدّ المرأة قد استولت على اغلب المناصب في مختلف القطاعات كالتربية والتعليم العالي، والصحة والإدارة.

نجد ان نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة مطروني (2.018)، ودراسة العاقل (2016)، ودراسة طيبة وبلعيد (2020)، ودراسة العيش (2014)، التي تقر بوجود فروق دالة احصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لصالح الاناث.

في اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدة دراسات منها دراسة عناقرة (2022)، ودراسة خروبي ولبوز (2023)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الذكور. وتفسر الباحثتان ذلك لاختلاف البيئة المدرسية والأسرية والاستراتيجيات الشائعة لدى التلاميذ مختلفة، كما أن هناك دراسات توصلت لعدم وجود فروق بين الجنسين اي لا يوجد دور لعامل الجنس في امتلاك الاستراتيجيات، منها دراسات الهيتي

(2021)، ودراسة رشوان (2006)، ويرجع هذا الاختلاف لاختلاف الأداة المستخدمة في القياس أو اختلاف العينة حيث كانت العينات في الدراسات الأخرى (ابتدائي، متوسط، جامعي)

4. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ اناث)

تظهر نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة احصائية في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور،

يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها والتي كانت لصالح الذكور في أن تفوق الذكور في المعرفة المتصلة تتفق مع الاطار النظري والواقع والعامل التربوي، حيث يرجع أن الذكور أكثر احتكاكاً ولفترات طويلة مع ابائهم ويتحدثون في مواضيع مختلفة ويتبادلون الآراء، ومنه يكتسب الذكور منهم الطريقة المتصلة في التفكير، ضفّ إلى ذلك أنه يسمح لهذا الأخير(الذكر) بالذهاب رفقة ابيه لمختلف الأماكن مثل المقهى، مرأب السيارات، المسبح، الملعب، وغيرها من الأماكن وبالتالي يكون له افكار وتصورات اكثر من الاناث حيث لا يسمح لهن بالذهاب لمثل هذه الأماكن.

كذلك عامل الوقت حيث يسمح للذكور بالتحدث عبر وسائل التواصل الاجتماعي مع أستاذ، دكتور، باحثة، مستشارة أي شخص وفي أي وقت، لكن بالنسبة للإناث لا يمكن لها التحدث إلا في أوقات محدودة لذا لا يسمح لها بالتحدث مع أستاذ في وقت متأخر، أيضا الخروج والدخول في اوقات متأخرة من الليل لغرض البحث والدراسة يسمح للذكر بذلك بينما هو ممنوع للبنت، وذلك لما تفرضه البيئة الجزائرية ولتحفظ اغلبية الاسر في هذه الجوانب.

أيضا ترى الباحثتان تفوق الذكور في المعتقدات المعرفية راجع الى الحرية التي ينالها الذكور بصفة عامة من حرية التعليم والتعبير والمناقشة وإبداء الرأي والمشاركة السياسية والاجتماعية مما أثر على شخصيتهم ونظرتهم لذاتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

كما يرجع ذلك أيضا للمواقف الاجتماعية الذي تجعل من هذا الاخير اكثر التصاقا مع والده مقارنة مع الاناث في ظل الظروف الاقتصادية التي تجعل من الأب يشجع ابنه على اكتسابه الخصائص الذكورية كالاستقلال والاعتماد على النفس والتفرد، والنظرة البنائية للامور التي تعتبر من خصائص المعرفة المنفصلة وعليه يصبح الذكر لديه القدرة على تحديد طريقة تفكيره واتجاهاته نحو التعلم فيعير اهتماما كبيرا لطريقة تفكيره نحو التعلم.

وأيضا يعود عزو نتيجة الفروق في المعتقدات المعرفية لدى الذكور أنهم أكثر عمقا وتعقيدا وقد يعود ذلك أنه لديه نظرة للتعليم في اقتناعهم بضرورة الحصول على مكانة اجتماعية مناسبة، ولان التفوق في التعليم تحتاج الى استخدام استراتيجيات معرفية معقدة لذا نجدهم أكثر عمقاً من الإناث إذ يؤمن الذكور أن القدرة على التعليم مكتسبة وليست ثابتة وأنها تتحسن وتتطور من خلال استراتيجيات التي تستخدم في عملية التعلم، ضفّ إلى ذلك ان الذكور يؤمنون بان عملية التعلم تحدث بشكل تدريجي من خلال بذل المزيد من الجهد والمثابرة وتنظيم الوقت وذلك لان الذكور أكثر من الاناث في استخدام نمط التمكن ويتصفون بقدرتهم على الاندماج الفعال للمحافظة على الانتباه وقابليتهم لتذكر المادة التعليمية اما الاناث فهم اكثر قدرة من الذكور في استخدام نمط التلقي وذلك لتميزهم بالاستماع وتسجيل المعلومات لاكتساب المعرفة.

لقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدة دراسات كدراسة البقيعي (2013)، ودراسة حمودة (2016)، التي أسفرت على وجود فروق ذات دلالة احصائية في المعتقدات المعرفية لصالح الذكور.

في حين تختلف مع نتائج دراسة قاسم (2017)، ودراسة محاجبة (2017)، ودراسة الربيع والجراح (2011)، ودراسة المومني (2014)، ودراسة المومن والخزعلي (2015) التي اشارت الى عدد وجود فروق ذات دلالة احصائية في المعتقدات المعرفية بين الجنسين(ذكور/ اناث).

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وهذا يعني انه كلما ارتفع مستوى المعتقدات المعرفية ارتفع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والعكس صحيح، وعليه إن ارتباط المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعتبر من العوامل المهمة لزيادة الكفاءة والتحصيل المعرفي.

يمكن تفسير نتيجة قيمة الارتباط الموجبة بين المتغيرين(استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والمعتقدات المعرفية) إلى النضج العمري المتوافق مع أسلوب التعليم والتعلم لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي، وبالأخص السنة الثانية ثانوي التي تجهزهم للانتقال إلى الثالثة ثانوي والتي بدورها سوف تشهد امتحان البكالوريا وهذا يستدعي ممارسة

مستويات عالية من التفكير واستخدام أسلوب تعلمي يكون فيه المتعلم فاعلا رئيسيا ويكون فيه المعلم موجه ومرشد، أي تعلم ذاتي يتحكم فيه المتعلم في اليات التعلم باعتباره عملية إرادية وقصدية بهدف اكتساب معرفة ومهارة أو كفاءة وتنميتها، وفي هذه المرحلة تساعد مهارات المعتقدات المعرفية المتعلم على رفع مستوى الوعي لديه وتشجعه على المبادرة الذاتية في الاتجاه الذي يؤدي الى بلوغ الهدف.

فتاثير المعتقدات حول التعلم على كل من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية يعد امرا منطقيا من وجهة نظر الباحثتان، فالإطار النظري يؤكد على ارتباط المعتقدات المعرفية حول التعلم باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعليه نجدّ إن للمعتقدات المعرفية دور في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الدراسي، فالتلاميذ ذو المعتقدات المعرفية من المحتمل أكثر أن يستخدموا استراتيجيات معرفية وسلوكية فعالة.

فمن المنطقي أنه إذا كان لدى التلاميذ معتقدات معرفية حول التعلم بمعنى اعتقاد بان القدرة على التعلم ليست ثابتة ولكنها متغيرة، وإن التعلم يستغرق وقتا ويتم بصورة تدريجية فأنهم سيدركون أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي تساعده في تنمية قدرتهم على التعلم، وتساعدهم على تحسين مستوى أدائهم الأكاديمي وزيادة تحصيلهم مع الوقت، كما أنهم سيفهمون اهمية كل نوع من الاستراتيجيات للاستفادة من كل منها على أكمل وجه.

وعليه نجدّ أن ارتباط معتقدات التلاميذ المعرفية مع تعلمهم وأدائهم يتوسطه استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومن ثم فإن المعرفة الشخصية ترتبط بالمعالجات الإستراتيجية للتلاميذ، وبصفة عامة ومن المهم ان نهتم بفحص كيف ترتبط المعتقدات المعرفية للتلاميذ بطرق تعلمهم وبنظرتهم لأنفسهم كمتعلمين حيث أن الافكار والنظريات التي يعتنقها التلاميذ حول المعرفة والتعلم يبدو انها تتطور في تتابع منظم خلال فترة الحياة؛ وفهم مسار هذا النمو المعرفي وكيف يرتبط بالتعلم والتعليم يعتبر مفيدا لكل من المعلمين والتلاميذ والتربويين.

نجدّ أن المعتقدات المعرفية ترتبط بالعديد من مظاهر التعلم، فقد وجدّ أن المعتقدات ترتبط بشكل كبير باستراتيجيات التعلم الاكثر كفاية ومن ثم ترتبط بمخرجات تعلم أفضل، فمثلا تؤثر المعتقدات المعرفية على كل من معالجة التلاميذ للمعلومات، والتغيير المفاهيمي والعمليات المعرفية خلال التعلم وحل المشكلات وعمليات طلب المساعدة.

ومنه الفروق الموجودة في مفاهيم التعلم واستراتيجيات التعلم وغيرها لا تعكس فقط فروقا بين الناس، ولكنها تعكس مراحل مختلفة في نمو وهوية الفرد، وبصفة خاصة في النمو المعرفي للتلميذ داخل سياق محدد، وبشكل أساسي النظام الاكاديمي. وعليه إن المعتقدات المعرفية تؤثر في استراتيجيات التعلم ونواتج التعلم، فمثلا نجدّ أن المتعلمين ذوي الاعتقاد السطحي بان المعرفة بسيطة وثابتة، قد يفسرون مهمة مثل " أن أتعلم" على أنها تعني " أتذكر المفاهيم بقدر الإمكان"

حيث أن معيار التعلم لديه في هذه الحالة هو ان التعلم يعتبر كاملا عندما يتم استدعاء المفاهيم الأساسية، ومن ثم فهم يطبقون استراتيجيات التذكر، بينما المتعلمون ذو المعتقدات المعمقة في ان المعرفة غير مؤكدة ومعقدة، يفسرون "أن أتعلم" على أنها " إن افهم المحتوى لكي استطيع أن أطبقه واقيّمه"، ومعيار التعلم في هذه الحالة هو أن التعلم يتم عندما ترتبط المعرفة المكتسبة الجديدة مع المعرفة السابقة، فالمعتقدات المعرفية والمعرفة السابقة يرتبطان كلاهما بعملية التعلم ونواتج التعلم.

لقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى، كدراسة شوقي (2009)، ودراسة بن شعلال (2017)، أيضا دراسة خيضر (2019)، وحسن (2019)، التي اشارت على وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية. في حين لم تجد الباحثتان اي دراسة من الدراسات السابقة تناولت المتغيرين معا اشارت الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية.

فيمكن القول ختاما أن المعلمين يجب أن يكونوا واعيين بمعتقدات التلاميذ المعرفية لكي ينظموا انشطة التعلم المنظم ذاتيا بنجاح في بيئة التعلم.

فكلما زاد مستوى المعتقدات المعرفية زاد استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وبالتالي يتم تحقيق العلاقة الموجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية.

- خاتمة -

خاتمة

خاتمة:

إن التنمية لا تنحصر في البعد الاقتصادي فقط، ولكنها اصبحت مفهوما شاملا لمختلف الابعاد بما فيها التربية والتعليم، فالمتعلم باستطاعته أن ينمي قدراته ويطور استراتيجياته التعلمية من أجل استخدامها في تحقيق تعلم فعال، والدراسة الحالية لها مساهمة في هذا السياق بدراسة متغيرين هامين اثبتت الدراسات السابقة فعاليتهما في تحقيق الكفايات والجودة وزيادة التحصيل الدراسي؛ حيث خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثانية من التعليم الثانوي، وعليه اكدت الدراسة الحالية تلازم المتغيرين بحيث أن المتعلم إذا كان لديه مستوى من المعتقدات المعرفية اصبح قادرا على تعلم مهارة كيفية التفكير و التعلم من خلال توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وهذه الخصائص والسمات تتطور في بيئة بيداغوجية تجعل من المتعلم قلب الاهتمام من خلال العملية التربوية التكوينية بنهج تربوي يتجاوز التلقي السلبي إلى اعتماد التعلم الذاتي، وهذا ما أثبتته دراستنا والدراسات السابقة أن التلاميذ الذين يمتلكون مستوى مرتفع للمعتقدات المعرفية هم الاكثر فعالية في تنظيم تعلمهم ولديهم مقدرة على ضبط عمليات التعلم، كما أن استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا له أهمية في الانتقال إلى مستوى التعلم الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.

التوصيات والاقتراحات:

- توفير مختصين في علم النفس والتربية في الثانويات لتكفل بنشاطات التوجيه وتقديم الخدمات الإعلامية والإرشادية للتلاميذ نظرا للحاجة الماسة لهم.
- بناء برامج تخص الاسرة والمدرسة من اجل تعامل افضل حتى يتم تنمية المعتقدات المعرفية.
- انشاء دورات تدريبية للمتعلمين حول كيفية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإكساب المتعلمين المعتقدات المعرفية.
- تضمين المناهج والمقررات الدراسية لمهارات المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- تعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمفتشين والأساتذة والتلاميذ للاستفادة الذاتية والتعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول هذه المتغيرات التي تعتبر عامل مهم في عملية التعليمة التعليمية وتكون في مختلف الفئات العمرية والمستويات الدراسية .

- قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. ابراهيم، علي ذكريات. (2020). الذكاء الوجودي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. {رسالة ماجستير}.تخصص علم النفس التربوي، جامعة مؤتة.
2. ابو عقيل، ابراهيم. (2019). مستوى المعتقدات المعرفية لاساتذة كلية التربية وعلاقتها باداءهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، (43)، 727-747.
3. ابوغزال، معاوية محمود، علي النوال امال محمد. (2019). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والبيئة الصفية لدى الطلبة المراهقين. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الاجتماعية والانسانية، 34 (4)، 139-180.
4. اسطنبولي، صفاء فرج، عبد الرشيد، ناصر سيد، المجالي، مصلح مسلم. (2022). فعالية برنامج ارشادي تدريبي انتقائي في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الاكاديمي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 16 (3)، 259-278.
5. الاسود، صباح. (2021). مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الرابعة متوسط. {رسالة دكتوراه}. تخصص تربية خاصة، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي.
6. الاصقة، سمية سليمان عامر.(2021). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بفاعلية الذات الابداعية لدى الطلبة الموهوبين. مجلة جامعة ام القرى للعلوم النفسية والتربوية، 14 (1)، 44-58.
7. البدراني الحربي، فيصل عذال عواض. (2019). المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة العلمية لكلية التربية، 35 (7)، 457-484.
8. بقيعي، نافر احمد. (2013). المعتقدات المعرفية والحاجة الى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. مجلة دراسات العلوم التربوية، (40)، 1021-1035.
9. البلاح، خالد عوض. (2021). مهارات التفكير المنظومي وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية والمعتقدات حول الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة بحوث ودراسات نفسية، 17 (2)، 299-352.
10. بن شعلال، عبد الوهاب. (2017). اثر المعتقدات المعرفية على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات النفسية والتربوية، (18)، 93-102.

قائمة المراجع

11. بودالي، حميدة. (2019). استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بدافعية الانجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي. {رسالة دكتوراه}. تخصص علوم التربية، جامعة الجزائر 2 القاسم سعد الله.

12. جاهل، نهلة، محمدي ايمان. (2017). استراتيجيات التعلم واثرها على التحصيل الدراسي. {رسالة دكتوراه}. تخصص علم النفس الاجتماعي، جامعة 08 ماي 1945.

13. الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 6(4)، 333-348.

14. جعرير، سليمة. (2019). الافكار اللاعقلانية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين. مجلة روافد الدراسات والابحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية، 5 (4))، 202-233.

15. الحارثي، صبحي بن سعيد. (2020). المعتقدات المعرفية وتوجهات الاهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، (185) الجزء الاول، 667-711.

16. حسين، رائد عبد الكاظم، الثلاب علي، سعيد حسن. (2020). فاعلية التدريس القائم على وفق خطوات استراتيجية التمثيل الدقائقي في اليقضة العقلية والمعتقدات المعرفية عند طلاب الصف الثاني متوسط. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، (50)، 351-359.

17. حمودة، مريم. (2020). العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل. {رسالة دكتوراه}. تخصص علم النفس المدرسي، جامعة محمد خيضر بسكرة.

18. الحيوري، عبد الله. (2021). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الانسانية، 28(4)، 444-468.

19. خروبي، حدة، لبوز، عبد الله. (2023). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 16 (1)، 184-200.

20. خفيف الصريفي، انعام قاسم. (2018). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتكلؤ الاكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة ذى القار، 13(1)، 106-131.

21. خيضر بحر، امتثال. (2019). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 12(63)، 336-371.

قائمة المراجع

22. الدسوقي، ايناس عبد القادر، جمعة اسماعيل، سهير السعيد. (2021). الاسهام النسبي للمرونة المعرفية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالاداء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية، 1 (83)، 656-703.

23. ربيع عبده، احمد رشوان. (2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز. ط.1. القاهرة:،عالم الكتب.

24. رحابي، عبد الرحيم. (2019). العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة الحكمة والدراسات التربوية والنفسية، 7(1)، 80-105.

25. رزاق حمود، همام. (2016). المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية المميزة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، (48)، 103-129.

26. روعة، عفاف جناد. (2018). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التدريس لدى عينة من طلبة جامعة تشرين. مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الاداب والعلوم الانسانية، 2(1)، 9-28.

27. الريشان، عبير حاتم خليل. (2019). اثر المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي على العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني. المجلة العربية للنشر العلمي، (11)، 198-257.

28. السرحان، محمد ذياب مرجي، صوالحة، محمد احمد. (2017). التسويف الاكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة ال البيت. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5 (17)، 172-181.

29. السليطي، ظبية سعيد. (2017). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر. مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، (174)، 29-127.

30. السهيل المطيري، احمد سلطان. (2020). المعتقدات المعرفية والمرونة المعرفية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء. { رسالة ماجستير}. تخصص علم النفس التربوي، جامعة مؤتة.

31. السيد اسماعيل، ابراهيم. (2019). نمذجة العلاقا بين الاكاديمي غير الوظيفي والمعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 29(12)، 20-75.

32. شفيق السيد، وليد شوقي. (2009). طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. {رسالة دكتوراه}. تخصص علم النفس التربوي، جامعة الزقازيق، مصر.

33. طشطوش، رامي عبد الله، الترجمي، سليمان. (2017). التفكير التاملي والتعلم المنظم ذاتيا والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، (41)، 105-122.

قائمة المراجع

34. العاقل، كنزة. (2016). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة. { رسالة ماجستير}. تخصص علم النفس التربوي، جامعة البليدة 2.

35. عباس الجنابي، ندى صباح. (2018). التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية الاسلامية. مجلة الاداب، 1 (127)، 553-590.

36. عبد السلام، طيبة، احمد بلعيد. (2020). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي. مجلة العلوم الانسانية، 31 (2)، 881-898.

37. عبد المنعم، اسماء، عرفان، احمد. (2021). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الاكاديمي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32 (114)، 22-86.

38. عبد الهاني، ابراهيم احمد محمد. (2017). الاسهام البيئي للمثابرة الاكاديمية والمعتقدات المعرفية في التلكؤ الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الاسكندرية. مجلة الدراسات التربوية والانسانية، 9(3)، 166-238.

39. عبيدي، يمينة. (2019). واقع تطبيق تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وطبيعة اهداف التعلم لديهم.{ رسالة دكتوراه}. تخصص علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر 2 ابو قاسم سعد الله.

40. عصفور، خلود رحيم، حسوني، نور عبد الجبار. (2017). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية، (28)، 373-412.

41. عكاشة، محمود فتحي، كاشف، احمد عبد الحليم. (2021). مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لطلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31 (110)، 2-50.

42. عنقارة، نذيررشيد صالح. (2022). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة ام القرى في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 14 (3)،73-82.

43. عيد الرشيدي، اسماء. واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عن بعد. المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة، 6 (24). 2-42.

قائمة المراجع

44. العيش، سميحة. (2014). دافعية الانجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. { رسالة ماجستير}. تخصص علم النفس التربوي، جامعة عمار ثليجي بالاغواط.

45. الغامدي، ايمان سفر محمد. (2020). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتفكير الابداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، (186)، 539-586.

46. الغامدي، خالد بن اخمد. (2020). القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مستوى الانهماك في التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حائل. المجلة العربية للتربية النوعية، 4 (13)، 141-157.

47. غانم، ابتسام. (2022). المعتقدات المعرفية لتلاميذ الطور الثانوي وعلاقتها بانتشار التلكؤ الاكاديمي لديهم. مجلة البحوث والدراسات الانسانية، 16 (1)، 95-124.

48. غماري، فوزية. (2013). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالنجاح الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. مجلة العلوم الاجتماعية، (15)، 57-80.

49. الفرحان، مبارك محمد. (2021). الاستشارات الفائقة وفق نظرية دابر وسكي وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى الطلاب الموهوبين في برنامج فصول الموهوبين بمحافظة الاحساء. المجلة العربية للتربية النوعية، 2(21)، 652-667.

50. قاسم، ايمان محمد عثمان محمد. (2017). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببور سعيد. مجلة كلية التربية، (22)، 407-426.

51. القبرصلي، سارة محمد عباس. (2017). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام. المجلة العلمية لكلية رياض الاطفال، جامعة المنصورة، 3 (4)، 176-228.

52. القرشي، مازن بن صالح معيش. (2020). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتسويف الاكاديمي لدى طلاب جامعة ام القرى. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (5)، 1410-1433.

53. اللالاء، زياد كامل، الشريم، احمد علي محمد. (2015). التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم. مجلة كلية التربية، (164)، الجزء الاول، 189-206.

قائمة المراجع

54. لعزالي، صليحة، عياش، صباح. (2021). مساهمة الدافعية للانجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المردودية التحصيلية (التحصيل الاكاديمي) لدى طلبة الجامعة. مجلة اللغات ووسائل الاعلام والمجتمعات، 8 (2)، 187-207.

55. محاجنة، هديل احمد حسن. (2017). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. {رسالة ماجستير}. تخصص علم النفس التربوي، جامعة عمان العربية.

56. المحمدي، عفاف سالم. (2017). التفكير التاملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (89)، 517-530.

57. المديولي، رشا عبد السلام، عبد المجيد،اماني فرحات. (2021). الحل الابداعي للمشكلات وعلاقته بالحدس والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلبة كلية التربية، المجلة التربوية، 3(94)، 1514-1588.

58. مطروني، فيصل. (2018). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي. {رسالة دكتوراه}. تخصص علم النفس التربوي، جامعة ابو القاسم سعد الله.

59. المومني، عبد اللطيف، خزعلي، قاسم. (2015). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة الى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة علجون. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 11 (4)، 497-509.

60. هاني سعيد، حسن محمد. (2019). التسويف الاكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية. 10(2)،367-401.

61. هاني فؤاد سيد، محمد سليمان مراد. (2021). بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الاكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، 22(8)، 264-369.

62. الهيتي، محمد حميد محمد. (2021). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مركز البحوث النفسية، 32 (4)، 171-230.

63. ولاء فوزي، عبد الحليم. (2020). التفكير الايجابي وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس، (44)، الجزء الثالث، 493-547.

64. يعقوب يوسف، انمار. (2017). المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة الابحاث، 13(26)، 82-136.

قائمة المراجع

المراجع الاجنبية:

1. Shommer, M, (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research : Tentative Understanding and Pravoative Confusion, Educational Psychology Review, 6(4),293,319.
2. Zimmerman ,B.(1995). Self-regulation Involves more than metacognitions : A SociaL congitive PerspecTiVe. Educational psychologist , 30(4), 217,221.

- قائمة الملاحق -

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق:

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثل خصائص وصفات قد تنطبق عليك وبشكل متفاوت أو قد لا تنطبق عليك، ترجو الباحثتان منك قراءة هذه الفقرات بدقة والإجابة عنها بصراحة وجدية بوضع علامة (×) في واحدة من البدائل الموجودة أمام كل فقرة، علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.

نرجو منك الإجابة على جميع الفقرات دون ترك أي فقرة بدون إجابة، علما أن إجابتك ستبقى سرية ولن يطلع عليها سوى الباحثتان، وأن استخدامها فقط لغرض البحث العلمي، لذلك لا داعي لذكر الاسم.

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ آباب وفلسفة ☐ علوم تجريبية ☐ تسيير واقتصاد

مقياس المعتقدات المعرفية

الرقم	العبارات	لاتنطبق أبدا	تنطبق نادرا	تنطبق أحيانا	تنطبق غالبا	تنطبق دائما
1	يفيدني إتقان مهارات الاستذكار في التحصيل.					
2	اعتقد أن التعلم هو عملية بناء المعرفة بشكل تدريجي.					
3	اعتقد أن التلميذ الذكي لا يحتاج لبذل الجهد للتفوق في الدراسة.					
4	اشعر أن تكرار قراءتي لفصل صعب من الكتاب المدرسي لا يساعدني على فهمه.					
5	أحاول جاهدا أن اربط المعلومات من المصادر المختلفة بعضها ببعض.					
6	اعتقد أن الشيء الوحيد المؤكد هو عدم وجود شيء مؤكد.					

7	يزيد فهمي للأفكار الصعبة بزيادة الجهد.					
8	ينقصني الذكاء لأتفوق في المدرسة.					
9	اعتمد في حصولي على المعرفة على كفاءة المعلم.					
10	كلما قرأت كثيرا ازددت معرفة.					
11	اعتقد أن معظم المبادئ والنظريات الموجودة في الكتب الآن ستتغير بعد فترة من الزمن.					
12	استمر في تعلم المفاهيم حتى لو استغرق ذلك وقتا طويلا.					
13	لا يمكنني معرفة ما اقرأه إلا إذا عرفت قصد المؤلف.					
14	أرى أن التلميذ التفوق يطور قدرته على التعلم.					
15	اعتقد انه يجب أن يستمد الأبناء معظم خبراتهم من الآباء.					
16	اعتقد أن العبقرية تمثل10% قدرة، و90% عمل جاد.					
17	أرى أن ترابط موضوع المعرفة يتطلب التفكير الدقيق.					
18	اعتقد أن التلاميذ المتوسطين في التحصيل الدراسي يظلون طوال حياتهم متوسطين.					
19	لن استفيد من قضاء وقت طويل لحل مسالة صعبة.					
20	أرى أن كل تلميذ يحتاج إلى معرفة كيف يتعلم.					
21	إذ لم استطيع فهم الموضوع في وقت قصير، فإنني استمر في المحاولة.					
22	نجاحي في التعلم يرتبط بمقدار الجهد الذي ابذله.					
23	اعتقد انه لا توجد حقيقة علمية مطلقة.					
24	ابذل جهدا كبيرا في استذكار دروسي لأضمن النجاح.					
25	أرى أن معنى الجملة يرتبط بسياق الحديث الذي قيلت فيه.					
26	أرى أن التعلم هو أن أقوم بعمل ما يكلفني به المعلم.					
27	اطلب مساعدة المعلم في حل المسائل والمهام الصعبة.					
28	اعتقد أن التفوق يتطلب الكثير من العمل حتى بالنسبة للأذكياء.					
29	لفهم مادة معينة، فإنني أعيد ترتيب الأفكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني.					
30	اعتقد أن الحقيقة العلمية ثابتة لا تتغير.					
31	أبدأ الاستذكار قبل الامتحان بفترة كافية.					

32	استمع للمعلم دون مناقشة.					
33	اخطط جيدا لاستذكار دروسي.					
34	اعتقد أن ما يقوله العلماء عن المعرفة هو الصحيح.					
35	إذا لم أكن بارعا أصلا فان العمل الجاد لن يساعدني على التعلم.					
36	كلما قرأت فصل من كتاب أكثر من مرة، أجد أنني احصل على معلومات أكثر.					
37	اعتقد أن ما هو حقيقي اليوم سوف يكون حقيقيا أيضا في الغد.					
38	أرى أن بعض الأشخاص لن يصبحوا أذكياء مهما بذلوا من جهد.					
39	إذا حاولت فهم مسالة معقدة جدا فإنني سأرتبك في نهاية الأمر.					
40	أفضل ربط المعلومات ببعضها أثناء القراءة.					
41	تفيدني المراجع العلمية في توضيح الأفكار الغامضة.					
42	أرى انه يجب على التلاميذ إتباع تعليمات المعلم في الدروس.					
43	إذا لم أتعلم شيئا بسرعة، فأنني لن أتعلمه مطلقا.					
44	اعتقد انه من المفيد لي أن اربط الأفكار الجديدة مع ما لدي من معرفة.					
45	اعتقد أن العمل في مهمة ما دون حل سريع يعتبر مضيعة للوقت.					
46	التزم بما يقوله المعلم من معلومات في موضوع الدرس.					
47	اعتقد أن المعرفة تتكون من معلومات منفصلة لا يوجد بينها ترابط.					
48	أراجع عملي لأتأكد من أنني أديته على خير وجه.					
49	أرى أن المصدر الرئيسي لمراجعة إجاباتي هو المعلم.					
50	أخطئ كثيرا في إجابة الأسئلة والجا لإجابات الكتاب المدرسي.					
51	احتاج إلى المزيد من العمل الجاد لكي أتقدم في الدراسة.					
52	اعتقد أن الطريقة المثلى لفهم النص هي إعادة ترتيب المعلومات تبعا لأسلوبي الخاص.					
53	اعتقد أن المعلومات التي أتعلمها في المدرسة تكون مؤكدة وغير قابلة للتغيير.					

54	اعزل نفسي عن أي شيء يشتتني كي استطيع التركيز فيما افعله.					
55	أتعلم الموضوع من خلال قراءته من بدايته لنهايته.					
56	أضع تصورا لما سأكتبه قبل البدء في الكتابة.					
57	أدون ملاحظات عن المناقشات التي تجرى داخل الفصل.					
58	ليس المهم معرفة الإجابة، ولكن المهم هو معرفة كيف أصل إلى الإجابة.					
59	إذا لم افهم الدرس من أول مرة، فان معاودة دراسته لن تفدني.					
60	عند الاستعداد لاختبار ما، أظل اكتب المعلومات حتى أحفظها.					
61	احتفظ بقائمة للكلمات التي أخطأت فيها.					
62	أرى انه يجب أن يتم تصحيح المعلم لإجابات التلميذ وفق المعرفة الصحيحة.					
63	اعتقد أن القدرة على التعلم لا تنمو بالممارسة والجهد.					

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	العبارات	لاتنطبق أبدا	تنطبق نادرا	تنطبق أحيانا	تنطبق غالبا	تنطبق دائما
1	أثناء الدراسة اكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري.					
2	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.					
3	عند ما استذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي.					

4	استذكر دروسي عادة في المكان الذي يساعدني.					
5	عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة.					
6	أحيانا اشعر بالكسل أو الضيق عندما استذكر دروسي فأتوقف عما خططت له.					
7	في الغالب أفكر فيما اسمعه أو اقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا.					
8	عندما استذكر دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات.					
9	إذا واجهت متاعب في تعلم مادة دراسية معينة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي احد.					
10	عندما تكون لمعلومة غير واضحة، فإنني أعود وأحاول أن افهمها مرة ثانية.					
11	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.					
12	استغل وقت دراستي لهذا المقرر الدراسي استغلالا جيدا.					
13	إذا لم استطع فهم المادة الدراسية، فإنني أغير طريقة قراءتي لها.					
14	أتعاون مع زملائي الآخرين بإكمال واجبات المقرر الدراسي.					
15	عندما استذكر دروسي، فإنني اقرأ شرح المعلم، واقرأ الدرس عدة مرات.					

16	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج، فإنني ابحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.					
17	اعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.					
18	أضع أشكالا مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل.					
19	عند مذاكرة دروسي، فأنني في الغالب اخصص وقتا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من التلاميذ الآخرين.					
20	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكاري عنها.					
21	أجد من الصعب الالتزام بجدول استذكار.					
22	عندما استذكر دروسي فاني اجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: القراءات والمناقشات.					
23	قبل ان ادرس مادة دراسية لمقرر جديد، فأنني في الغالب أتصفحها كم هي منظمة.					
24	أسال نفسي أسئلة لأتأكد من أنني افهم المادة الدراسية التي كنت ادرسها في هذا الفصل.					
25	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المقرر الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.					
26	اطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا افهمها جيدا.					
27	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم					

	المهمة في المقرر الدراسي.					
28	عندما يكون المقرر الدراسي صعبا، فإما أن اتركه، أو استذكر الأجزاء السهلة فقط.					
29	عند دراسة موضوع ما، أفكر في ما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته.					
30	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.					
31	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.					
32	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسة بما اعرفه فعلا.					
33	لدي مكان مخصص منظم للاستذكار.					
34	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المقرر الدراسي.					
35	عندما لا استطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني اطلب المساعدة من التلاميذ الآخرين.					
36	أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين المفاهيم والمصطلحات من الدرس.					
37	كلما اقرأ أو اسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.					
38	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمقرر الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب.					
39	احضر للدراسة بانتظام.					

40	عندما تكون المواد الدراسية سهلة، فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن انهي.					
41	أحاول تحديد التلاميذ الذين استطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.					
42	عندما استذكر دروسي، أحاول أن احدد المفاهيم التي لا افهمها جيدا.					
43	في الغالب أجد أنني لا اقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى.					
44	إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي، وملخصاتي، فغنني أحاول أن اتاكد من تدوينها في وقت أخر.					
45	قلما أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان.					
46	أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءاتي للمقرر الدراسي في الأنشطة الدراسية الأخرى مثل: المناقشات والتمارين المتعلقة بالدرس.					

		منظم
مصدر	Corrélation de Pearson	,493**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	114
بنية	Corrélation de Pearson	,339**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	113
ثبات	Corrélation de Pearson	,331**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	115
سرعة	Corrélation de Pearson	,475**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	115
ضبط	Corrélation de Pearson	,423**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	114
معتقدا	Corrélation de Pearson	,239*
ت	Sig. (bilatérale)	,012
	N	111
منظم	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	115

Test T

Remarques

Sortie obtenue		29-APR-2023 00:06:00
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\mou\Desktop\zahia.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	120
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=sexe(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=منظم معتقدات /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
معتقدات	1	46	174,4783	17,41358	2,56749
	2	70	165,2714	18,62982	2,22669
منظم	1	47	239,1702	38,57366	5,62655
	2	68	262,0441	48,69565	5,90522

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test t pour égalité des moyennes

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
معتقدات	Hypothèse de variances égales	,153	,696	2,671	114	,009	9,20683	3,44670	2,37894	16,03473
	Hypothèse de variances inégales			2,709	100,917	,008	9,20683	3,39855	2,46495	15,94871
منظم	Hypothèse de variances égales	5,248	,024	-2,689	113	,008	-22,87390	8,50794	-39,72968	-6,01813
	Hypothèse de variances inégales			-2,804	110,828	,006	-22,87390	8,15657	-39,03696	-6,71085

Test T

Remarques

Sortie obtenue		29-APR-2023 00:10:20
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\mou\Desktop\zahia.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	120
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=222 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=منظم /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
منظم	115	252,6957	46,06063	4,29518

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 222					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
منظم	7,147	114	,000	30,69565	22,1869	39,2044

Test T

Remarques

Sortie obtenue		29-APR-2023 00:16:30
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\mou\Desktop\zahia.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	120
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=189 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=معتقدات /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
معتقدات	116	189,9224	18,63757	1,73046

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 189

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
معتقدات	11,602	115	,500	,9224	23,5053	16,6499

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,663	63

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,936	74

		معتقدات
مصدر	Corrélation de Pearson	,541**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
بنية	Corrélation de Pearson	,720**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
ثبات	Corrélation de Pearson	,543**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
سرعة	Corrélation de Pearson	,792**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
ضبط	Corrélation de Pearson	,807**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
معتقدا	Corrélation de Pearson	1
ت	Sig. (bilatérale)	
	N	30

		منظم
تسميع	Corrélation de Pearson	,746**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
تفصيل	Corrélation de Pearson	,796**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
تنظيم	Corrélation de Pearson	,757**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
تخطيط	Corrélation de Pearson	,704**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
مراقبة	Corrélation de Pearson	,801**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
حوار1	Corrélation de Pearson	,760**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30

2حوار	Corrélation de Pearson	,551**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
الضبط	Corrélation de Pearson	,589**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
البحث	Corrélation de Pearson	,661**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
تنشيط	Corrélation de Pearson	,766**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
مكافاة	Corrélation de Pearson	,617**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
تقويم	Corrélation de Pearson	,751**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
الوقت	Corrélation de Pearson	,774**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
الاحتفاظ	Corrélation de Pearson	,731**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
الترتيب	Corrélation de Pearson	,723**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30

العون	Corrélation de Pearson	,242**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	30
الأقران	Corrélation de Pearson	,648**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
منظم	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	30