Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

EISSN: 2253-0363
ISSN : 1112-9751

التعلم الاستراتيجي كمدخل لتشخيص التفوق الدراسي

Strategic learning as an iterance to diagnosis the academic excellence

قادري فريدة Kadri Farida
جامعة آكلي محند أولحاج البويرة - Akli Mohand Oulhaj University
مخبر التربية العمل التنظيم Education laboratory work organization
kadrifarida8@gmail.com

تاريخ الاستلام : 2019-06-10 تاريخ القبول : 2020-01-01

ملخص:

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن علاقة المعدلات التحصيلية للتلاميذ المتفوقين بمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم بشكل عام وكذا استراتيجيات التذكر والضبط الذاتي. تكونت عينة الدراسة من 50 تلميذا منهم 25 تلميذة من التلاميذ المتفوقين ببعض متوسطات مدينة البويرة. استخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم من اعداد الباحثة. وتوصلت الى عدم دلالة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والمعدلات التحصيلية للتلاميذ المتفوقين. الى جانب عدم دلالة العلاقة بين استراتيجيات الضبط الذاتي والمعدلات التحصيلية للتلاميذ المتفوقين. كما اشارت الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التذكر.

الكلمات مفتاحية: استراتيجيات التعلم، استراتيجيات الضبط الذاتي، استراتيجيات التذكر، التفوق الدراسي.

Abstract :

The aim of this study was to reveal the relationship between the achievement rates of the excellent pupils and their use's level of learning strategies in general, auto regulation and memorization strategies. The sample was 50 pupils of middle school in Bouira. For collect data the study used a measure of learning strategies elaborated by the researcher.

The results indicated that :

- The relationship between achievement rates and the use of learning strategies is not significant.

- The relationship between achievement rates and the use of auto regulation strategies is not significant.

- The relationship between achievement rates and the use of memorization strategies is significant.

Keywords : learning strategies; auto regulation strategies; memorization strategies; excellent academic

1- إشكالية الدراسة:

إن الاهتمام بمواهب الأمة ومتفوقيها لهو حتمية اجتماعية اقتصادية سياسية في آن واحد، مع اعتبار أن هذه الفئة تمثل صفوة أفراد المجتمع لما تتمتع به من قدرات مستقبلية للسير قدما بالأمة في جميع المجالات، غير أن آليات الكشف عن المتفوقين في مختلف المراحل الدراسية قد عرفت جدلا كبيرا وأسالت الكثير من الحبر، ومازالت إلى حد الساعة تثير اهتمام الباحثين بموضوع التفوق. وفي هذا السياق يعتبر قياس التفوق استنادا إلى مستوى الذكاء من ضمن أبرز الطرائق التي اعتمدت من طرف الباحثين، غير أن نظرية الذكاءات المتعددة قد فتحت بابا أخر للكشف عن المتفوقين لكن وفق مجالات مختلفة، على اعتبار أن التفوق يمكن أن يمس مجالا دون غيره،

كما أن تشخيص التفوق استنادا إلى المعدل التراكمي أو الفصلي للتلميذ هو المدخل الأكثر شيوعا في هذا الإطار، حيث يعد المتفوق متفوقا استنادا إلى تجاوزه لأقرانه وحصوله على أعلى معدل. أو إلى جانب ذلك يمكن أن يكتسب التلميذ صفة التفوق الدراسي متى تموقع معدله الفصلي في الربيع النظري الأعلى على المنحنى الاعتدالي النظري.

رغم شيوع هذه الطريقة على ارض الواقع، ورغم اعتمادها كمرجعية فريدة لتشخيص المتفوقين في الجزائر، وفي غيرها من الدول، إلا أن الممارسات الميدانية أتاحت فرصة ملاحظة ما يمكن أن يشوبها من نقائص، يتعلق بعضها بأساليب التقويم في حد ذاتها باعتبارها أداة للتشخيص، ويتعلق بعضها بالوضعيات النفسية والاجتماعية التي تحدث فيها عملية التقويم.

أما ما يتعلق بأدوات التقويم المدرسي في حد ذاتها فالواقع أنها تتأثر بعوامل تمس بناءها كتمتعها بالقدرة التميزية بين فئات المتعلمين، خاصة في حضور أساتذة يفتقرون إلى التحكم في آليات بناء الاختبارات التحصيلية، كما يمكن أن لا تتمتع بالشمولية، بمعنى لا تمس مختلف نقاط البرنامج المقدم للتلميذ، بل تعتمد الأسئلة على عامل الصدفة، وهذا خطأ يقع فيه العديد من الأساتذة، إلى جانب هذين العاملين هناك عامل أخر هو عدم حرص الأستاذ على أن تكون أداته للتقويم تتضمن المستويات المعرفية كاملة أو على الأقل معظم هذه المستويات المعرفية، من تذكر وفهم وتحليل وتركيب وتطبيق وتقويم، والحقيقة أن من يتحكم في هذه المستويات لن يكون إلا متخصصا في هذا المجال أو في المجالات اللصيقة به، والواقع أن اختباراتنا التحصيلية هي في اغلب الأحيان أداة لقياس القدرة على الحفظ والتذكر، وان لم نجزم بذلك لان هذا يحتاج إلى بحوث تؤيد أو تدحض هذه الفكرة، فانه يمكن القول أنها تتأثر بقياس القدرة على الحفظ بدرجة كبيرة، والحفظ كما هو معروف ابسط مستويات التعلم الإنساني، ويدخل ضمن النمط التعليمي السطحي.[1] هذا إلى جانب إمكانية تأثر الاختبارات التحصيلية بالقدرة على الغش مما يشوه مصداقية النتائج المتحصل عليها.

أما فيما يتعلق بالوضعيات النفسية والاجتماعية فيمكن تلخيصها بحالة القلق التي يمكن أن يخبرها التلميذ في وضعية الامتحان، والتي يمكن أن تؤثر سلبا على أدائه خاصة في حالة القلق المعيق (لارتفاع حاد في حالة القلق).

من جهة أخرى الحالة النفسية التي تتزامن مع فترة الامتحانات والتي يمكن أن يعيشها تلميذ دون أخر، هي الأخرى تتدخل في تحديد مستويات التحصيل الدراسي باعتبارها محددا للتفوق الدراسي، ثم أن الحالة النفسية للمصحح وعلاقته بالتلميذ، محدد أخر لمستوى مصداقية نتائج التحصيل الدراسي، هذا إلى جانب وجود عامل يمكن اعتباره من العوامل التي تؤثر ولو من بعيد في تحديد المتفوقين دراسيا وترتيبهم ولو بأبسط درجة، وهو المحاباة الاجتماعية بين الأساتذة وأولياء التلاميذ، ولو أن الدراسات في هذا المجال الأخير منعدمة على حد اطلاع الباحثة إلا أن الملاحظات الميدانية تجعلنا نقف مليا أمام هذه الأسباب وما سبقها والتي من شانها أن تدفعنا للبحث عن آليات ومداخل أخرى لا تتأثر على الأقل بهذه العوامل للكشف عن المتفوقين في المدرسة الجزائرية. أو تدعيم نتائج التحصيل الدراسي كمدخل للكشف عن التفوق التحصيلي.

وفي هذا الإطار يعد مدخل التعلم الاستراتيجي مدخلا مقترحا في هذه الدراسة للكشف عن التفوق على اعتبار أن هذا المدخل -التعلم الاستراتيجي- لا يتأثر بالعوامل السابقة (عوامل بناء الاختبارات التحصيلية) والعوامل المرتبطة بالوضعية النفسية الاجتماعية لتطبيق وتصحيح هذه الاختبارات).

ولقد اثبت الباحثون من الناحية النظرية أن التلميذ الاستراتيجي في تعلمه هو تلميذ متفوق بالضرورة[2]، حيث أن هذا النوع أسلوب تعلم عميق يستعملون من خلاله مختلف استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي من التلاميذ يوصفون عادة بانهم ينتهجون اسلوب تعلم عميق، يستعملون من خلاله مختلف استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي على وجه الخصوص. وهذا ما يؤهلهم بامتياز إلى تحقيق أفضل مستويات التعلم[3]، كما يوصف هؤلاء المتعلمون بكونهم ذوو دافعية داخلية قوية وان همهم الوحيد هو التحكم في المعلومة أو المعرفة المتاحة لديهم[4]، وفي هذا الإطار طور الباحثون العديد من المقاييس لقياس مدى استخدام المتعلمين

في مستويات مختلفة لمختلف استراتيجيات التعلم، وكذا بروتوكولات مساعدة على تعلم هذه الاستراتيجيات سواء كانت استراتيجيات معرفية أو ميتا معرفية، نظرا لأهميتها في دفع العملية التعلمية نحو الأفضل بغية تحقيق أفضل النتائج.

والجدير بالذكر أن آليات الكشف عن مدى استخدام التلميذ لاستراتيجيات التعلم لا يتأثر بتلك العوامل البنائية والتقنية والاجتماعية التي تتأثر بها الاختبارات الفصلية.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتوضيح مدى إمكانية استخدام مدخل التعلم الاستراتيجي للكشف عن التفوق الدراسي وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

- هل هناك علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم بشكل عام؟
- هل هناك علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات الضبط الذاتي؟
- هل هناك علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات التذكر؟

2- فرضيات الدراسة:

- هناك علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم بشكل عام.
- هناك علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات الضبط الذاتي.
- هناك علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات التذكر.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما تكشف عليه من نتائج سواء أكدت ارتباط التفوق الدراسي لدى التلاميذ باستخدامهم العالي لاستراتيجيات التعلم بشكل عام واستراتيجيات الضبط الذاتي بشكل خاص. أو من خلال إعادة توجيه الجهود المبذولة في إطار الكشف عن المتفوقين إلى اعتماد مفهوم التعلم الاستراتيجي كمدخل أخر لدعم تشخيص التفوق الدراسي بدلا من العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في امتحاناتهم الرسمية، والتي تتأثر بالعديد من العوامل هي تلك التي ذكرناها سابقا (اعتماد الأسئلة ذات الحفظ، كثرة الغش، المحاباة الاجتماعية، قلق الامتحان، عامل الصدفة، عدم شمولية الامتحان لكل الدروس...).

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم بشكل عام، إلى جانب الكشف عن ذات العلاقة بين مستوى التلاميذ المتفوقين ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات الحفظ والتذكر، واستراتيجيات الضبط الذاتي كل على حدى.

5- المفاهيم:

ترتكز هذه الدراسة على مجموعة من المفاهيم هي: التفوق الدراسي، التعلم الاستراتيجي، استراتيجيات التعلم، وسوف نحاول تحديدها فيما يلي:

5-1- التفوق الدراسي:

يعتبر مفهوم التفوق الدراسي مفهوما مطاطيالم يتمكن الباحثون من تحديد مؤشراته بدقة، فقد اعتمد بعضهم على درجة الذكاء لتحديد التلميذ المتفوق، واعتمد آخرون على مفهوم الأداء لتحديد التلميذ المتفوق، واعتمد آخرون على مؤشرات مختلطة، وأن نورد ما يخدم دراستنا هذه.

يعرف مكتب التربية الأمريكي المتفوقين بأنهم أولئك الذين يمتازون بقدرات عالية، وقادرون على القيام بأداء فعال ويظهرون قدرات تحصيلية وعقلية وابتكار أو تفكيرا منتجا وقدرة قيادية وفنون بصرية أو أدائية مرتفعة.[5]

أما (جروان، د س، 4) فيعرف المتفوقين بأنهم أولئك الأطفال الذين يقدمون دليلا على اقتدارهم على الأداء المرتفع في مجالات القدرة العقلية العامة والتفكير الإبداعي والقدرة القيادية والاستعداد الأكاديمي الخاص والفنون البصرية والأدائية.

ويعرف التفوق الدراسي في هذه الدراسة بأنه حصول التلميذ على معدل يساوي أو يفوق معدل 15 وبالتالي وقوعه في الربيع النظري الأعلى.

5-2- استراتيجيات التعلم:

يعرف فيو استراتيجيات التعلم بأنها مختلف الوسائل والطرق التي يستخدمها التلميذ لاكتساب المعارف والمهارات، وكذلك لضبط ومراقبة مساره في التعلم.[6]

كما يعرفها ليجوندر Le gendre (1998) (حسب ما ورد في: Wolf) بأنها مجموعة من العمليات والمواد المخططة من طرف المتعلم بهدف مساعدته في البلوغ الأحسن للأهداف في موقف بيداغوجي معين.

باختصار يمكن تعريف استراتيجيات التعلم في هذه الدراسة بأنها مختلف الطرق والوسائل والتكتيكات التي يستخدمها التلميذ لتسهيل عملية اكتسابه للمعارف ودمجها في بنيته المعرفية واستخدامها وفق الحاجة.

6- الخلفية النظرية:

إن التعلم الفعال أو التعلم الاستراتيجي كما ذاعت تسميته في الفترة الأخيرة هو التعلم الذي لا يقف فيه المتعلم عند حدود اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها بشكل آلي، وقبل ذلك انتظار ما يقدمه له المعلم فقط. وإنما هو عملية نشطة يبني فيها المتعلم المعلومة أو المهارة ويجتهد في اكتسابها ويحاول دمجها في بيئته المعرفية الماثلة. وبالتالي تجد هذه المعلومة معناها من خلال إيجاد مكانتها وروابطها بالمعلومات السابقة، ومن ثم استغلالها بسلاسة وقت الحاجة، وهذا ما يشير إلى أن المتعلم متعلم نشط وفعال وأكثر كفاءة في صناعة سيرورته التعلمية.[7]

إن التعلم الفعال الذي نتحدث عنه هو الذي يقود بالضرورة إلى مستوى أداء عال غير مشكوك فيه لان الأداء هو مؤشر المؤشرات، ويتأثر سلبا أو إيجابا بمستوى ظهور المؤشرات التي تسبقه، وهذه المؤشرات هي استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي، أو بتسميته أخرى، الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتا معرفية، وسوف نأتي في هذا الموضع إلى التطرق إلى هذه الاستراتيجيات باختصار شديد لان المقام لا يسمح للخوض في التفاصيل.

6-1- استراتيجيات الحفظ والتذكر:

هي عبارة عن طرق يستخدمها التلميذ عندما يكون بصدد نشاط يتطلب منه تذكر معلومات معينة مثل الأسماء والقواعد والمعادلات والتواريخ[8] ولعل أشهر استراتيجيات الحفظ والتذكر هي استراتيجيات التكرار ذهنيا أو لفظيا أو كتابيا أو حتى سماعيا، بغرض تثبيتها في الذاكرة[9] تثبيتا أصما دون البحث في المعنى، وتمثل هذه الإستراتيجية أدنى مستويات التعلم في هرم بلوم وهو مستوى المعرفة أو التذكر. ولكن مع ذلك فان التلاميذ يلجؤون إليها بكثرة، وقد تؤثر على العلامات التي سيحصلون عليها بشدة.

6-2- استراتيجيات التنظيم:

قد يتضمن مفهوم التنظيم معنى الترتيب أو التصنيف أو وضع علامات خاصة بمجموعة المعارف المتشابهة وفق خاصية يلاحظها المتعلم. وهذا بهدف تسهيل عملية التخزين والاستغلال[10]، والتنظيم يسهل عملية دمج المعلومة الجديدة في البناء المعرفي وكذا استدعائها.

6-3- استراتيجيات البناء:

فحوى استراتيجيات البناء هو إيجاد علاقات تربط بين المعلومة الجديدة والمعلومات الماثلة في البنية المعرفية. أو إيجاد علاقة بين المعلومات محل التعلم بشكل عام، مما يعطي معنى لعملية التعلم، ومن أهم مؤشرات استراتيجيات البناء نذكر[11]. إستراتيجية اخذ النقاط، إضافة إلى القيام بالملخصات. هذا إذن عن استراتيجيات التعلم أو الاستراتيجيات المعرفية على حد قول جوبيل.[12]

أما استراتيجيات الضبط الذاتي، فسوف نتطرق إليها في الموضع اللاحق، وللإشارة فان اعتماد التلميذ على استراتيجيات الضبط الذاتي دليل قاطع على كونه يمارس تعلما استراتيجيا وكونه متعلما منظما لذاته في إطار التعلم المنظم ذاتيا.

6-4- استراتيجيات الضبط الذاتي:

يعرف ريمرمان (Zemmerman.1990) استراتيجيات الضبط الذاتي بأنها استراتيجيات يستخدمها التلميذ بصورة واعية، دائمة ومنظمة عندما يتحمل فعلا مسؤولية تعلمه ويرى تاديف (Tardif 1992) أن التلاميذ الذين يصلون فعلا الى مستوى استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي يتسمون بروح المسؤولية والايجابية فيما يخص سير العملية التعليمية التعلمية وتنقسم استراتيجيات الضبط الذاتي إلى:

- استراتيجيات ميتا معرفية.

- استراتيجيات التسيير.
- استراتيجيات الحفز.

- **الاستراتيجيات الميتا معرفية:**

لقد اوجز فلافل "flavell" في تعريفه للميتامعرفة بأنها التفكير في عملية التفكير.[13] وتشير الاستراتيجيات الميتامعرفية إلى وعي التلميذ واستعماله بإتقان للاستراتيجيات المعرفية.[14]

كما أن الاستراتيجيات المتامعرفية تسمح للتلميذ بتحسين تعلمه، وذلك بوعيه التام بطريقة تفكيره طوال قيامه بنشاطه التعلمي، وحتى قبله وبعده، وتنقسم المتامعرفية إلى:

- استراتيجيات التخطيط.
- استراتيجيات المراقبة.
- استراتيجيات التقويم.

- **التخطيط:**

يشمل التخطيط تحديد أهداف التعلم قريبة وبعيدة المدى من طرف المتعلم ذاته، وبالتالي فهي تعني وعي المتعلم بجدوى النشاط التعلمي الذي يقوم به[15] هذا إلى جانب تحديد طريقة العمل (الإستراتيجية) المناسبة، والوقت اللازم...، ومع أن تحديد الهدف من طرف المتعلم يظهر على انه مستحيل أو صعب إلا انه يمكن أن يختصر في تعيين المعلومات الواجب التحكم فيها في فترة معينة وبوتيرة معينة.

- **المراقبة:**

تظهر المراقبة أثناء عملية التعلم (تنفيذً النشاط) وهي تشير إلى وعي التلميذ بدرجة تحكمه في تنفيذ تعلمه ومدى تقدمه في ذلك، وما هي العراقيل التي تواجهه وما هي الحلول المناسبة لها، ومدى نجاعة أسلوبه واستراتيجياته في التعلم، وقدرته على مواجهتها، هذا إلى جانب مراقبة مستوى تحقق الأهداف المخطط لها، ويرى (Cyr et German.2001) أن المتعلم الجيد فقط هو من يصل إلى مستوى استخدام استراتيجيات المراقبة.

- **التقويم الذاتي:**

عملية التقويم الذاتي هي نشاط ميتامعرفي يقوم به المتعلم قبل وأثناء وبعد تنفيذ عملية التعلم، لمعرفة في البداية مدى استعداده وقدرته على تنفيذ النشاط، ثم أثناء النشاط لمعرفة مدى تحكمه في سير العملية التعلمية من حيث الاقتراب من تحقيق الأهداف المسطرة، ومدى ملاءمة الاستراتيجيات المعتمدة في التنفيذ، وكذا القدرة على تعديلها، وهنا يتداخل مع المراقبة، أما بعد التنفيذ فتتضمن الحكم على مدى تحقق الأهداف، وكيفية مواجهة الصعوبات واستدراك الثغرات.[16]

- **استراتيجيات التسيير:**

ترتبط استراتيجيات التسيير بتنظيم عملية التعلم، ويلجأ إليها التلميذ لتوفير المحيط الملائم لعملية التعلم مكانيا وزمانيا، (اختيار مكان التعلم الأكثر ملاءمة، واختيار وقت ووتيرة التعلم) هذا إلى جانب اختيار واستغلال المصادر البشرية والمادية المتاحة والمساهمة في إثراء عملية التعلم.[17]

- **استراتيجيات الحفز:**

تسمى أيضا استراتيجيات تسيير الجهد[18] وهي عبارة عن استراتيجيات يستخدمها المتعلم للإبقاء على دافعيته وجهده عاليين، ومن مؤشراته تصور سيناريوهات نجاح دافعه للعمل أكثر، عزو النجاح إلى الجهد المبذول، مكافأة الذات تحدي الذات...الخ.

ان تضافر هذه الاستراتيجيات لدى المتعلم من شانه ان يوصله الى مستوى تعلم عميق ومستوى اداء عالي.

7- منهج الدراسة:

بما أن هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المعدل الدراسي للتلاميذ المتفوقين ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم في كليته وجزئيته فان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الارتباطي.

8- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة المتوسطة المتفوقين في أقسامهم والمتحصلين على معدل يساوي أو يفوق 20/15، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية للكشف عن مدى ارتباط معدلاتهم الدراسية بمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي وكذا استراتيجيات التذكر، وقد تكونت العينة من 50 تلميذا، منهم 25 تلميذة موزعين عن متوسطتين من متوسطات مدينة البويرة.

والجدول الموالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

الجدول رقم (01): يوضح خصائص عينة البحث:

المتوسطة	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
بوصافر محمد	15	11	26
ابن باديس	10	14	24
المجموع	25	25	50

9- وسائل البيانات:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم من إعداد (قادري، 2016) وهو مقياس مكون من 48 فقرة تقيس استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي، موزعة على الأبعاد التالية: الحفظ، التنظيم، البناء، التخطيط، المراقبة، التقويم الذاتي، استغلال المصادر البشرية والمادية، تنظيم العمل في الزمان والمكان، التحفيز، ترفق كل عبارة بسلم ليكرت من 4 بدائل.

وبما أن كل العبارات ايجابية فان الدرجات الممنوحة هي 3، 2، 1، 0، وبالتالي فان أدنى علامة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هي 0 واعلى علامة هي 14، كما يمكن استخدام هذا المقياس بشكل جزئي بمعنى لقياس نوع واحد من الاستراتيجيات مثل استراتيجيات الحفظ او استراتيجيات الضبط الذاتي كما هو الحال في هذه الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس 0.94.

10- التقنيات الإحصائية:

بما أن هدف هذه الدراسة هو الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات كما هو وارد في الفرضيات فان التقنية الإحصائية الملائمة هي معامل بيرسون للارتباط.

11- عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

سوف نتناول في هذا الموضع عرض وتحليل ومناقشة لنتائج فرضيات الدراسة الواحدة تلوى الأخرى.

- **عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:**

نصت فرضية البحث الأولى على وجود علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم بشكل عام، والجدول الموالي يوضح النتائج المتمخضة عن التحليل الإحصائي باستخدام معامل بيرسون.

الجدول رقم (02): يوضح دلالة معامل الارتباط بين معدلات التحصيلية للتلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم:

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	معامل بيرسون	الدلالة الاحصائية
المعدلات التحصيلية	16.82	0.79	50	-0.18	غير دال
استراتيجيات التعلم	119.90	12.32			

يظهر من خلال الجدول رقم (02) أن قيمة معامل الارتباط قد قدرت بـ 0.18- وهي قيمة غير دالة، وبالتالي ترفض الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم، وتقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود علاقة بين المغيرين، ويمكن إرجاع ذلك إلى أسباب عديدة منها تلك التي ذكرناها في الإشكالية كعدم توفر الاختبارات التحصيلية على شروط البناء السليم للاختبارات كالشمولية، والتميزية والتدريج بين مستويات المعرفة. أو عدم تمكن التلاميذ فعلا من استخدام استراتيجيات التعلم كما يجب. رغم أن الباحثين يؤكدون انه بإمكان التلميذ استخدام هذه الاستراتيجيات بتلقائية بعد سن العاشرة[19]، غير أن الملاحظة العامة وبالرجوع إلى متوسط استخدام استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ المتفوقين قد قدر بـ 119.90 وهو معدل عالي إلى حد ما، وبالتالي يمكن القول أن هؤلاء التلاميذ يستخدمون عموما استراتيجيات التعلم بمستوى عالي(الحد الاعلى للربيع النظري المتوسط)، غير أن مستوى هذا الاستخدام لم يكن مميزا بينهم (لا يمكن أن يعكس المعدل الفصلي للتلميذ مستوى استخدامه لاستراتيجيات التعلم إذا ما قورن بتلميذ متفوق أخر)، وبالتالي لا يمكن تحديد المتفوق فعليا من مجموعة من المتفوقين استنادًا فقط إلى المعدل التحصيلي.

- **عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:**

نصت فرضية البحث الثانية على وجود علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات الضبط الذاتي، والجدول الموالي يوضح النتائج المتمخضة عن التحليل الإحصائي باستخدام معامل بيرسون.

الجدول رقم (03): يوضح دلالة معامل الارتباط بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات الضبط الذاتي:

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	معامل بيرمون	الدلالة الاحصائية
المعدلات التحصيلية	16.82	0.79	50	-0.14	غير دال
استراتيجيات ضبط الذات	113.06	11.76			

يظهر من خلال الجدول رقم (03) أن قيمة معامل الارتباط قد قدرت بـ 0.14- وهي قيمة غير دالة، وبالتالي ترفض الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات الضبط الذاتي، وتقبل بالفرضية الصفرية، غير أنه لابد من الانتباه إلى أن متوسط استخدام التلاميذ المتفوقين لاستراتيجيات الضبط الذاتي قد قدر بـ 113.06، وهو يقع في الربيع النظري الثالث، وبالتالي يمكن القول أن مستوى استخدام التلاميذ المتفوقين لاستراتيجيات الضبط الذاتي هو مستوى حسن إلى حد ما.

وبالتالي ضرورة الإشارة إلى عدم إمكانية ترتيب المتفوقين فيما بينهم اعتمادا فقط على مؤشر المعدل ألتحصيلي، بل لابد من اعتماد مداخل أخرى منها مدخل التعلم الاستراتيجي.

- **عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:**

نصت فرضية البحث الثالثة على وجود علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التذكر، والجدول الموالي يوضح النتائج المتمخضة عن التحليل الإحصائي باستخدام معامل بيرسون

الجدول رقم (04): يوضح دلالة معامل الارتباط بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التذكر:

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	معامل بيرمون	الدلالة الاحصائية
المعدلات التحصيلية	16.82	0.79	50	0.31	دال عند 0.05
استراتيجيات التذكر	06.92	1.62			

يظهر من خلال الجدول رقم (04) أن معامل الارتباط بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التذكر قد قدرت بـ 0.31 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05، وبالتالي تقبل الفرضية الثالثة للبحث والقائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين معدلات التلاميذ المتفوقين ومستوى استخدامهم لاستراتيجيات التذكر، ولو أن العلاقة جد ضعيفة إلا أن ذلك قد يعود لعدة أسباب مثل التركيز في بناء الاختبارات التحصيلية على مستوى التذكر دون غيره من المستويات المعرفية الأخرى.

12- خاتمة واقتراحات:

تمخضت هذه الدراسة من ملاحظات ميدانية ومطالعات لما كتب حول أهمية استراتيجيات التعلم بشكل عام واستراتيجيات الضبط الذاتي بشكل خاص في إحداث تعلم نوعي وتفوق حقيقي، يظهر في أنماط التفكير أولا ثم ينعكس على مستوى الأداء كحتمية في مرحلة أخرى، مما يؤدي في معظم الأحيان إلى تحقيق التفوق الدراسي.

ولقد توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أن المعدل ألتحصيلي للمتفوقين لا يعكس بالضرورة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي، ولا يمكن اعتباره مؤشرا حقيقيا ووحيدا لترتيب المتفوقين فيما بينهم، وبالتالي نقترح بناء على نتائج هذه الدراسة أن يكون تشخيص المتفوقين استنادا إلى معدلاتهم التحصيلية مقرونا ومشروطا بمستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي كمدخل لتشخيص التفوق الدراسي، مع العمل الجاد على بناء مقاييس لقياس التعلم الاستراتيجي في المراحل

التعليمية المختلفة وهذا طبقا لتفادي الثغرات التي تقع فيها الاختبارات التحصيلية.

كما نقترح أن يقوم تشخيص التفوق الدراسي على منهج دراسة الحالة وهو ما تعجز الدراسات الارتباطية عن كشفه خاصة وأننا لاحظنا حالات من ضمن أفراد عينة الدراسة قد تحصلت على معدلات تحصيلية جد عالية، ومستوى منخفض فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم بشكل عام واستراتيجيات الضبط الذاتي بشكل خاص.

كما نقترح من خلال هذه الدراسة ان تثمن النتائج المتوصل اليها بنتائج دراسات اخرى تاخذ بعين الاعتبار اهمية التعلم الاستراتيجي في صناعة التفق الدراسي الحقيقي.

13- قائمة المراجع:

- الدردير احمد عبد المنعم، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، مصر، عالم الكتب، مصر، 2004م، ج 02.
- الزيات، فتحي مصطفى، الأسس المعرفية والتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، 2007م.

المقالات:

- الزغلول، رافع، أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 2006م، (ج3) 115-127.
- العتيبي، خالد، نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2015م، 11 (3) 255-268.

الرسائل والاطروحات:

- الجميلي، مؤيد جاسم، أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة جامعات العراق، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، العراق، 2013م.

Livres :

- Cyr. P. et German (1993) les strategies d'apprentissage. France, clé international.
- Goupil ; g et lusigran ; g. (1993) apprentissage et sereinement en milieu scolaire, Canada Geata maurine éditeurs.
- Lafortune. L et Pierre.L.S. (1996), L'affectivité et la métacognition dans la classe, canada les éditions Logiques.
- Tardif, J. (1992), Pour un enseignement stratégique, Canada, l'édition Logique.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993), Introduction à la psychologie de la motivation. Canada : Éditions Études Vivantes.
- Viau. R (1997), La motivation en contexte scolaire, Canada, De Boeck université.
- Viau. R (2007), La motivation en contexte scolaire, (2em édition) Canada, De Boeck université.
- Wolf. J. (2006), Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage Du secondaire à l'université, (2em édition), Bruxelles. De Boeck.
- Zimmerman.B. (1990), Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Educational Psychologist, 25:1, 3-17.

14- هوامش:

[1]- الجميلي، 2013. العتيبي 2015.

Wolf 2001-

[2]- Viau ; 2007. Tardif ; 1992. Barbeau ; 2003

[3]- الدردير، 2004، الزغلول 2006

[4]- Thill et Vallerant.1993

[5]- السيد أبو هاشم حسن، 2003، 18

[6]-Viau, 2007

[7]- قادري، 2016

[8]-Viau. 1997

[9]- الزيات، 1995

[10]- Cyr et German, 1993

[11]- Goupil, 1993

[12]- Goupil, 1993

[13]- Lafortune et Pier.1996

[14]- Goupil.1993

[15]- تليوين وبوقريرس، 2007

[16]- قادري، 2016

[17]- Viau, 1997

[18]- Goupil, 1993

[19]- Viau, 2007