استراتجيات التعلم لتلاميذ في وضعية فشل مدرسي

باكلي نسيمة *و رواق حمودي**

* طالبة دكتوراه، مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤساساتية ، جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري.

** أستاذ التعليم العالي، مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤساساتية ، جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على استراتجيات التعلم لدى تلاميذ السنوات الثانية ثانوي الذين هم في وضعية فشل مدرسي. شملت عيّنة بحثنا 450 تلميذ وتلميذة موزّعين على 26 ثانوية من ولاية قسنطينة، والذين قاموا بالإجابة على استمارة تخصّالإستراتجيات المستعملة أثناء تعلّمهم. تظهر نتائج الدراسة استعمال التلاميذ للبعض من الاستراتجيات ما فوق معرفية وكذلك الاستراتيجيات العاطفية في حين يغيب استعمال كلّ من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتجيات الخاصة بتسيير موارد ومحيط الدراسة.

الكلمات المفتاحية: استراتجيات التعلم، الاستراتجيات المعرفية، الاستراتجيات مافوق معرفية، الاستراتجيات العاطفية، استراتجيات تسيير موارد ومحيط الدراسة، الفشل المدرسي.

Résumé: Cette étude vise à décrire les différentes stratégies d'apprentissage utilisées par les lycéens, spécifiquement chez les élèves de la 2éme année secondaire qui sont en situation d'échec scolaire. Notre échantillon d'étude se compose de 450 élèves répartis sur 26 lycées de la wilaya de Constantine, à qui nous avons distribués un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage des lycéens. Les résultats montrent l'utilisation de certaines stratégies métacognitives ainsi que des stratégies affectives, tandis que l'utilisation de stratégies cognitives et de stratégies pour la gestion des ressources et l'environnement de l'étude est absente.

Mots clés : stratégies d'apprentissage, stratégies cognitives, stratégies métacognitives, stratégies affectives, stratégies de gestion des ressources, l'échec scolaire

1- مقدمة- إشكالية:

إنّ التربية هي أساس التنمية الاقتصادية والاجتماعية لأيّ مجتمع، والجزائر كغيرها من الدول تعتبر التربية قاعدة أساسية لتطورها ويبرز ذلك من خلال الاهتمام البالغ بتكوين النشء وتكوين الإطارات وخاصة بعد الاستقلال، وذلك بوضع قانون التعليم الإلزامي المجاني وتشييد العديد من المدارس والمعاهد ومؤسسات التعليم الجامعي، ولكن بالرغم من كلّ هذه التوسعات يعاني قطاع التعليم من مشاكل تربوية تعرقل تطوره والتي من بينها استفحال ظاهرة الفشل المدرسي في مختلف مستويات التعليم (ابتدائي، متوسط ثانوي وجامعي أيضا)، وهي ظاهرة قديمة قدم التعليم نفسه، وقد ظلت محّل اهتمام العديد من الباحثين، فمنهم من ربطها بمفهوم التخلف العقلي ومنهم من ربطها بعامل الذكاء كما أنّه هناك من يختلط به المفهوم مع التسرب الدراسي. والفشل في غالب الأمر لا يعود إلى عامل واحد وإنّما تؤدي إليه مجموعة من العوامل المتنوعة والمتداخلة التي قد لا تختلف باختلاف الزمان و المكان، بعض هذه العوامل يرجع إلى التلميذ في حدّ ذاته، والبعض الأخر يرجع إلى الأسرة والمجتمع كما يعود بعضها إلى المدرسة والبيئة التعليمية.

من بين العوامل المتعلقة بالتلميذ نجد البنية الجسمية والنفسية كضعف الذكاء أو ضعف الصحة الجسمية، بما في ذلك قصر في بعض الحواس أو التعرض لبعض الأمراض المؤقتة أو المزمنة إضافة إلى علاقة التعثر الدراسي (صعوبات التعلم) بالصحة النفسية للتلميذ،ولكن قد يعزو التلميذ فشله أو نجاحه لأسباب أخرى تتعلق به كالجهد المبذول من طرفه وطريقة مراجعته التي تتضمّن نوعية الاستراتجيات التي ينتهجها والتي من المفروض أن تسهّل عليه عملية اكتسابه للمعارف واسترجاعها في الوقت المناسب، وتضمن له النجاح.

لطالما كانت الاستراتجيات المستعملة من طرف التلاميذ وعلاقتها بالنجاح المدرسي موضوع بحث العديد من الباحثين في مجال التربية و علم النفس، على مستوى مختلف المراحل التعليمية، فنجد على سبيل المثال: دراسة كلّ من Fayol و Monteil 1994 في الابتدائي، دراسة Schmeck 1988 في الثانوي، أمّا في المستوى الجامعي فنجد الدراسات التالية: دراسة كلّ من Boulet و

Savoie-Zajc و Chevrier في 1996 ، دراسة Romainville في 1993 ودراسة Wolfs في 1998. وفي جميع هذه الدراسات اهتم الباحثون بسيرورة التعلم أي بالطريقة التي يكتسب بها التلميذ المعلومات، يسجّلها و يحفظها في الذاكرة و يستعملها في سياق معيّن. كما أثبت مختلف الباحثين في هذا المجال Schmeck 1977,1983,1988; E.Gagné 1985) Nisbet 1986; Saint-pierre 1991; Langevin 1992; Romainville 1993; Hébert 1994, Boulet , Savoie-Zajc, Chevrier 1996; Parmentier , Romainville, Wolfs 1998) أنّ هناك علاقة بين الاستخدام الملائم والفعّال لهذه الاستراتجيات وبين أداء التلاميذ، وكذلك نجاحهم المدرسي، وتشير نتائج الدراسات التي قاموا بها إلى أنّ النجاح المدرسي أو الأكاديمي هو متعلق بالاستغلال الجيد لمختلف استراتجيات التعلم فالتلاميذ الناجحون هم الأكثر تنظيما لمعارفهم المكتسبة، وكذلك الأكثر حرصا على تجنيد جميع الوسائل اللازمة للحصول على أفضل النتائج، ونقصد هنا بالوسائل مختلف الاستراتجيات سواء المعرفية منها أو مافوق معرفية أو العاطفية وحتّى استراتجيات تسيير موارد ومحيط الدراسة ،أضف إلى امتلاكهم لهذه الاستراتجيات قدرتهم على تكييفها إلى سياقات وحالات تعليمية مختلفة. لكن ماذا عن فئة التلاميذ الذين يعانون من فشل مدرسي وما مدى استعمالهم لمختلف هذه الاستراتجيات؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه من خلال بحثنا.

تحديد مصطلحات الدراسة:

- **استراتجيات التعلم:**

هي عبارة عن كلّ ما يشير إلى الأفكار،السلوكات، النشاطات و الإجراءات المتخذة من طرف التلاميذ التي تصف طريقة تعلمهم والتي تندرج في إطار تسهيل عملية تعلمهم، وتحسين فعاليته من أجل رفع مستوى نجاحهم المدرسي. وقد حاول العديد من الباحثين في هذا المجال اقتراح وإعطاء تعريف لإستراتجيات التعلم، ناهيك عن تصنيفها إلى عدّة أصناف، حيث ينقسم كلّ صنف إلى عدّة فئات، سنحاول تناول بعض من هذه التعريفات ثمّ سنتطرق إلى مختلف التصنيفات كلّ على حدا.

يعرّفها Brown و زملاؤه (1983) على أنّها استراتجيات يختارها التلاميذ من أجل تحقيق أهدافهم، كما يؤكدون أنّ القدرة على اختيار إستراتيجية هو حكر على المتعلمين الماهرين أو ذوي الأداء العاليوالذين ينظّمون تعلمهم (Larue و Cossette، 2005، صفحة 27). أمّا Fayol و Monteil (1994) فيرون أنّها " تسلسل مندمج لإجراءات خاصّة أو عامّة، أكثر أو أقّل تعقيدا و طولا، لجعل الأداء أفضل و أمثل." حيث يكون اختيار هذه الإجراءات حسب اختلاف المتغيرات. في حين يرى كلّ من Boulet وSavoie-Zajc و Chevrier على أنّها عبارة عن "نشاطات منفّذة من طرف المتعلّم لغرض تسهيل اكتساب، تخزين، تذكر وتطبيق المعارف أثناء التعلم" (1996، صفحة 13)

ويعتبرها Cartier (1997) " مجموع التصرفات و الوسائل المستعملة من طرف الفرد من اجل التعلم وبغرض تحقيق نيّة معيّنة." ويعرّفها Hrimech (2000)بأنّها "العمليات المنفّذة من طرف فرد مشترك في سيرورة تكوينية، تقدّم على شكل تسلسل مندمج للإجراءات المختارة، من أجل تحسين اكتساب المعارف و المهارات، وتكون هذه العمليات مختارة لغرض تحقيق هدف معيّن." (Larue و Cossette، 2005، صفحة 27).

- **استراتجيات التعلم المعرفية :**

تؤثّر مباشرة على المعلومات المراد تعلّمها، فهي تخصّ سيرورة تسجيل المعلومات (التشفير أوالترميز)، حفظ هذه المعلومات في الذاكرة (التخزين) و تذكرها في الوقت المناسب (الاسترجاع) بالأخذ بعين الاعتبار السياق الموضوعة فيه. فحسب Weinstein و Mayer (1986) هي عبارة عن "الأفكار و السلوكات التي تسهّل مباشرة عملية تخزين المعلومات"، وحسب Weinstein دائما و Goetz و Alexander (1988)فإنّ هذه الأفكار و السلوكات تشكل مخطّطات لأنشطة منظّمة موضوعة خصّيصا لبلوغ و تحقيق هدف معيّن. وتختلف هذه الاستراتجيات على حسب الهدف المنشود، عموما عند إحصاءنا للكتابات و الأبحاث في هذا المجال فإنّنا نجد أنّ معظم المختصّين والباحثين يتّفقون على وجود خمسة أنواع لإستراتجيات التعلم المعرفية وهي: استراتجيات الاستذكار أو التكرار (Mémorisation ou répétition)، الإعداد والتحضير (Elaboration)، التنظيم

(Organisation) التعميم (Généralisation) وأخيرا التمييز (Discrimination). (Boulet، Savoie-Zajc، و Chevrier، 1996، صفحة 15)

- **استراتجيات التعلم الما فوق معرفية:**

تشير إلى مقدرة التلميذ على مراقبة تفكيره، ضبطه وتنظيمه، وهو تقييم للحالات والأوضاع المعرفية مثل التقدير الذاتي و الإدارة الذاتية، كما أنّه تفكير استراتيجي كونه يضبط و يراقب استخدام الوعي أثناء إنجاز مهمّة أو مهمّات محدّدة، أخيرا هو من بين أعلى مستويات التفكير (التفكير المعقّد) لأنّه يتعلّق بمراقبة الفرد لكيفية استخدامه لعقله. يعرّفها Oxford (1990) على أنّها العمليات المستعملة لتنظيم، تمركز وتقييم تعلم التلميذ، مثل إقامة علاقة بين معلومة جديدة وأخرى قديمة، والتقييم الذاتي.كما أنّها "مجموع الأفكار و السلوكات التي تشير إلى أنّ التلميذ يفهم ما يتعلّمه وتحدّد اختياره للإستراتجيات". يتضمّن الإدراك ما فوق معرفي عمليات التخطيط (Planification)، المراقبة (Contrôle)، التقييم (Evaluation) والضبط (Régulation). (Larue و Cossette، 2005، صفحة 47)

- **الاستراتجيات العاطفية:**

تمثّل تلك الاستراتجيات التي يستعملها المتعلّم من أجل مراقبة عواطفه أو انفعالاته (Saint-Pierre، 1991، صفحة 18)أي أنّها موجودة في طبيعة كلّ متعلّم، يستعملها كوسائل لتسهيل تعلّمه وذلك بخلق جوّ نفسي ملائم (Boulet، Savoie-Zajc، و Chevrier، 1996، صفحة 25). من بينها نجد استراتجيات إقامة دافعية و الحفاظ عليها و ذلك عن طريق تحديد وإقامة أهداف أدائية خاصّة بكلّ متعلّم، إعداد نظام للمكافآت. استراتجيات الحفاظ على التركيز أثناء معالجة المعلومات، واستراتجيات التحكم في القلق وتسيير الإجهاد عن طريق معرفة واستعمال تقنيات الاسترخاء وخفض الإجهاد.

- **استراتجيات تسيير موارد ومحيط الدراسة:**

تعرّف على أنّها مجموع الأفكار، السلوكات، النشاطات والإجراءات التي تصف طريقة تسيير التلميذ لوقته، محيط دراسته و كذلك استعماله للمصادر المادية ولجوءه للمصادر البشرية في حالة مواجهته للصعوبات. (Larue و Cossette، 2005، صفحة 48). ومن بين السلوكات الإستراتجية التي يمكن للتلميذ انتهاجها و ممارستها في إطار نشاطات التعلم والتي تشير إلى استراتجيات تسيير الموارد الزمنية نجد تحديد أوقات العمل والدراسة، تثبيت أهداف في مهلة معيّنة، تحديد مخطّطات للعمل والدراسة على حساب الوقت، وكذلك الكشف عن التجهيزات و الموارد المادية المتوفرة و الملائمة، و تسييرها الفعاّل والمكيّف حسب احتياجاته وأسلوب التعلم الخاص به. وأخيرا استراتجيات التعرف على الموارد البشرية المتوفّرة والاستفادة منها وذلك بالكشف عنها والتماس المساعدة و الدّعم منها في حالة مواجهة المصاعب و المشاكل، ونقصد هنا بالموارد البشرية كلّ من يمكنه مساعدة التلميذ أو المتعلّم من أساتذة، زملاء، إخوة، أولياء وغيرهم. (Boulet، Savoie-Zajc، و Chevrier، 1996، صفحة 26)

- **الفشل المدرسي:**

يرتبط مفهوم الفشل المدرسي بمصطلح إعادة السنة الدراسية أو ما يسمّى بالرسوب المدرسي، فالتلميذ الذي يعيد السنة هو تلميذ في حالة فشل. وهذا ما يؤكده كلّ من Wahl و Madelin-Mitjavile، على أنّه" معدّل تكرار السنة الدراسية في المقام الأوّل، والخروج من المدرسة بدون تأهّل في المقام الثاني" (2007، صفحة 269). أمّا بالنسبة لكلّ من Best (1997) و De Landsheere (1992) فيعتبران إعادة السنة الدراسية كإشارة إنذار ذات قيمة تنبؤية عالية في الفشل المدرسي. (Mugny، 2009، صفحة 15). ويعرّفه قوادري جلول (2006) وبركان على أنّه " سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم ويؤدي نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية" (1991، صفحة 29)

المنهج المستخدم في الدراسة:

تعتمد أيّ دراسة علمية على قواعد و أسس من أجل الحصول على نتائج دقيقة وموضوعية ومن بينها إتّباع الباحث لمنهج علمي معين يتناسب مع موضوع دراسته. و يعرّف المنهج على أنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة (شوكت، 2007، صفحة 76). نظرا لطبيعة موضوع دراستنا و الذي نعتمد فيه على وصف إستراتجيات التعلم لدى التلاميذ ارتأينا أن نتّبع المنهج الوصفي والذي نرى بأنّه الأكثر تناسبا مع هاته الدراسة.

يعرّفه عبيدات محمد على أنّه : " منهج يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو لعدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى أو المضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره" (محمدغنيم، 2000، صفحة 43)

مجتمع الدراسة:

المجتمع المعني بدراستنا هو جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي الراسبين أي المتحصلين على (معدّل $\geq$ 9.99) حسب محك تصنيف المعدّلات لمديرية التربية، وفي جميع التخصصات الأدبية والعلمية. وحسب الإحصائيات المقدّمة من طرف رئيس مصلحة البرمجة و المتابعة لأكاديمية التربية لولاية قسنطينة فإنّ عدد التلاميذ المسجلين في السنة الثانية ثانوي لسنة (2013 / 2014) هو 15376 تلميذ وتلميذة، أمّا التلاميذ المعيدين فعددهم هو 750 تلميذ وتلميذة و ذلك خلال الفصلين الأول والثاني.

عينة الدراسة :

قمنا بتوزيع استمارتين على 597 تلميذ معيد موزّعين على 26 ثانوية من بين 51 ثانوية (أي ما يقارب 50 % من ثانويات ولاية قسنطينة)، و 05 دوائر من بين 06 دوائر، و 08 بلديات من بين 11 بلدية، بحيث تمّ اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية وهي عينة عنقودية.

وقمنا باسترجاع 450 استمارة فقط أي ما يقارب 75%، وكانت 25% هي نسبة الاستمارات الضائعة (التي لم يتّم استرجاعها)، وبالتالي بلغ حجم عينة الدراسة 450 تلميذ وتلميذة (256 ذكور، 194 إناث) موزّعين على 26 ثانوية لمدينة قسنطينة. والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والتخصص:

جدول رقم 01: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكور	**256**	**56.9**
إناث	**194**	**43 .1**
المجموع	**450**	**100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم 01 أن نسبة التلاميذ الذكور في هذه العينة هي الأكبر و ذلك ما تبين في نسبة 56,9 % من المجموع الكلي لعينة البحث، أما نسبة الإناث فهي أقل و قد تمثلت في 43.1 %.

جدول رقم 02 : يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة %
علوم تجريبية	**131**	**29.1**
رياضيات	**29**	**6.4**

تسيير واقتصاد	**76**	**16.9**
تقني رياضي	**42**	**9.3**
لغات	**27**	**6**
آداب وفلسفة	**145**	**32.2**
المجموع	**450**	**100**

فيما يخصّ توزع التخصصات والموضح في الجدول رقم 02 فنجد أنّ التلاميذ موزّعون على تخصّصات مختلفة بحيث أنّ أعلى نسبة هي 32.2 % و التي تمثّل تخصص الآداب و الفلسفة، ثم يليها تخصص العلوم التجريبية بنسبة 29.1%، بعد ذلك يأتي التسيير و الاقتصاد في المرتبة الثالثة بنسبة 16.9%، وأخيرا كل من تقني رياضي، رياضيات و لغات و التي تتوزع نسبها على التوالي كالآتي: 9.3 %،6.4 % و 6 %.

الأدوات المستخدمة في الدراسة :

بالنسبة لأداة البحث فتمثّلت في **استمارة** من إعداد الباحثة خاصّة **باستراتجيات التعلم**، وذلك بعد قراءة وتصفّح مختلف المقاييس الخاصّة بقياس مختلف هذه الاستراتجيات و بناءا على معطيات البحث المتحصل عليها من نتائج الدراسة الاستطلاعية ومختلف المقابلات النصف الموجهة مع تلاميذ المرحلة الثانوية والتي سمحت لنا بمناقشتهم حول آرائهم فيما يخصّ موضوع الطرق والاستراتجيات المنتهجة خلال عملهم المدرسي. بالإضافة إلى اعتمادنا على مختلف المقاييس المخّصصة لقياس استراتجيات التعلم وطرق العمل لدى التلاميذ والتي من بينها: مقياس José-Luis Wolfs (2001) والمخصّص لقياس استراتجيات التلاميذ من المرحلة الثانوية إلى التعليم الجامعي، يشمل هذا الاستبيان على 43 عبارة موزّعة على خمسة محاور: تنظيم العمل المدرسي، المراجعة

والفهم، الحفظ والتركيز، الواجبات المنزلية، التحضير للفروض و الاختبارات. أمّا بالنسبة للعبارات فهناك عبارات ذات اختيارات متعدّدة (نعم،لا) وأخرى مدرجة وفق سلم ثلاثي المستوى : دائما، أحيانا، أبدا.

- **صدق الاستمارة :**

إنّ التعريف الشائع والعام للصدق هو أن تكون الاستمارة تقيس فعلا ما وضعت لقياسه، ومن الطرق المعتمدة لحساب الصدق هي أراء المحكمين ومفاد هذه الطريقة أن تعرض الاستمارة أو المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم سابق خبرة في المجال الذي وضع له المقياس، وتؤخذ آراؤهم بعين الاعتبار حيث تجرى التعديلات اللاّزمة بحسب تلك التقديرات والملاحظات.

لأجل هذا قمنا بعرض الاستمارة على خمسة محكمين، أربعة منهم برتبة أستاذ التعليم العالي بكليّة علم النفس وعلوم التربية لجامعة قسنطينة 02، و دكتور في علوم التربية بنفس الجامعة، وبعد فترة تمّ استرجاعها من عند كل محكم، وقد أجريت بعض التعديلات على بعض العبارات، منها ما كان مركبا ومنها ما كان مبهم وغير واضح، كما حسب صدق الاستمارة عن طريق حساب درجة موافقة المحكمين على عباراتها كلّ على حدا، وذلك بتطبيق القانون التالي :

$$\text{درجة موافقة المحكمين} = \frac{\text{عدد الموافقات}}{\text{عدد عدم الموافقات} + \text{عدد الموافقات}} \times 100$$

وقد بلغت النسبة ما قيمته 89 % وهي نسبة تعبّر عن مدى صدق الاستمارة في قياس ما بنيت من أجله. وفي خطوة ثانية قمنا باختبار الاستمارة على عينة من تلاميذ ثانويتي كاتب ياسين و بوهالي محمد السعيد،الواقعتين بدائرة الخروب لولاية قسنطينة، أين بلغ عدد المفحوصين: 20 تلميذا. حيث اتسمت العبارات بالوضوح في مجملها.

عرض نتائج الدراسة:

بعد تفريغ المعلومات المتحصل عليها من الاستمارة، تمّت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج المعالجة الإحصائية SPSS، وذلك بحساب التكرارات، النسب المئوية. وفيما يلي سنقوم بعرض أهمّ النتائج المتحصّل عليها:

الجدول رقم (03): يمثل توزيع إجابات أفراد العينة فيما يخصّ استعمالهم للاستراتجيات المعرفية

الاستراتجيات المعرفية	البدائل				المجموع	
	نعم		لا			
	ت	%	ت	%	ت	%
الإعداد والتحضير	**190**	**42.15**	**260**	**57.85**	**450**	**100**
الاستذكار	**118**	**26.17**	**332**	**73.80**	**450**	**100**
التنظيم	**135**	**30.02**	**315**	**69.98**	**450**	**100**

من خلال النسب المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أنّ معظم التلاميذ لا يستعملون الاستراتجيات المعرفية سواءا استراتجيات الاستذكار والتي بلغت نسبة الإجابة عليها ب "لا" ما يقدّر 73.80 %، وكذا استراتجيات التنظيم بنسبة 69.98 %، في حين نجد ما نسبته 57.85 %يمثّل استراتجيات الإعداد والتحضير.

الجدول رقم (04): يمثل توزيع إجابات أفراد العينة فيما يخصّ استعمالهم للاستراتجيات مافوق معرفية

الاستراتجيات ما فوق معرفية	البدائل								المجموع	
	دائما		أحيانا		أبدا		لا توجد اجابات			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
إعداد برنامج يومي	**183**	**40.75**	**207**	**46**	**57**	**57**	**3**	**0.65**	**450**	**100**

التحقق والتخطيط	**288**	**63.9**	**134**	**29.86**	**28**	**28**	/	/	**450**	**100**
تحديد الأهداف	**162**	**36**	**191**	**42.4**	**86**	**19.1**	**11**	**2.4**	**450**	**100**

يبيّن الجدول رقم 04 توزيع إجابات أفراد العينة حول استعمالهم لمختلف الاستراتجيات ما فوق معرفية، وقد توزعت النسب حول البدائل "دائما" و "أبدا" وهذا ما يفسّر اتصاف واستعمال البعض من الاستراتجيات على غرار أخرى، فنلاحظ أنّ أعلى نسبة قدّرت ب 63.9 % تخصّ استعمال استراتجيات التحقق والتخطيط والتي أجاب عليها التلاميذ ب"دائما"، في حين بلغت استراتجيات إعداد برنامج يومي 57 % والتي أجيب عنها بالبديل "أبدا"، تتبعها استراتجيات تحديد الأهداف بنسبة 42.4 %.

الجدول رقم (05): توزيع إجابات أفراد العينة فيما يخصّ استعمالهم للاستراتجيات العاطفية

الاستراتجيات العاطفية	**البدائل**								**المجموع**	
	دائما		أحيانا		أبدا		لا توجد اجابات			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الحفاظ على التركيز	**282**	**62.65**	**146**	**32.45**	**16**	**3.55**	**6**	**1.35**	**450**	**100**

من خلال الجدول رقم 05 نلاحظ أنّ التلاميذ يتصفون باستراتجيات الحفاظ على التركيز وهذا ما تعكسه النسبة المتحصّل عليها في إجاباتهم بالبديل "دائما" والتي قدّرت ب 62.65 %.

الجدول رقم (06): يمثل توزيع إجابات أفراد العينة فيما يخصّ استعمالهم لاستراتجيات تسيير موارد ومحيط الدراسة

استراتجيات تسيير موارد ومحيط الدراسة	**البدائل**								**المجموع**	
	دائما		أحيانا		أبدا		لا توجد اجابات			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%

إعداد مخطّطات للعمل والدراسة على حساب الوقت	**126**	**37.1**	**252**	**56.01**	**67**	**14.96**	**5**	**1.13**	**450**	**100**
تسيير مكان العمل والدراسة	**190**	**42.1**	**170**	**37.9**	**81**	**18**	**18**	**2**	**450**	**100**

<u>الجدول رقم (07):</u> يمثل توزيع إجابات أفراد العينة فيما يخصّ استعمالهم لاستراتجيات تسيير موارد ومحيط الدراسة

استراتجيات تسيير موارد ومحيط الدراسة	**البدائل**				**المجموع**	
	نعم		لا			
	ت	%	ت	%	ت	%
للّجوء إلى المصادر البشرية في حالة مواجهة الصعوبات	**127**	**28.08**	**323**	**71.9**	**450**	**100**

من خلال قراءتنا للجدولين رقم 06 ورقم 07 والخاصّين باستعمال استراتجيات تسيير موارد ومحيط الدراسة نلاحظ عدم لجوء التلاميذ إلى المصادر البشرية في حالة مواجهتهم للصعوبات أثناء إنجازهم للواجبات المنزلية المطلوبة منهم وهذا ما يتبيّن جليّا من خلال النسبة المئوية الموضحة في إجاباتهم بالنفي "لا" والمقدّرة ب 71.9 %، أمّا فيما يخص استراتجيات إعداد مخططات للعمل والدراسة على حساب الوقت فكانت نسبتها 56.01 % والتي أجيب عليها بالبديل "أحيانا"، وبلغت نسبة أدّصاف التلاميذ باستراتجيات تسيير مكان العمل والدراسة ب 42.1 % والتي اجيب عنها بالبديل "دائما".

- **مناقشة النتائج :**

بعد عرض نتائج استمارة استراتجيات التعلم لدى التلاميذ و كذلك التعليق عليها، سنحاول مناقشة أهمّ النتائج المتحصّل عليها وذلك من خلال استعمال واتصاف التلاميذ بمختلف الاستراتجيات سواءا المعرفية ، المافوق معرفية، العاطفية أو تسيير الموارد.

الاستراتجيات المعرفية: هي متعلقة أساسا بالطريقة التي يعالج فيها التلميذ المعارف والمعلومات بهدف تعلمها وتخزينها وكذا استرجاعها في الوقت المناسب. تظهر النتائج المتحصّل عليها عدم اتصاف التلاميذ بمختلف هذه الاستراتجيات رغم دورها ومساهمتها في تسهيل عملية اكتسابهم للمعارف وتخزينها، بالنسبة لاستراتجيات ***الاستذكار*** بلغت نسبة الإجابة عليها ب"لا" ما يقدّر 73.80 %، وهي تشمل مختلف الاستراتجيات التالية: - إستراتيجية استعمال الكتابة أثناء الحفظ - إستراتيجية الاعتماد على تسطير الكلمات المفتاحية بقلم ملوّن - إستراتيجية تخيّل الدرس على شكل سلسلة من الصور- إستراتيجية محاولة تذكر ما تمّ شرحه في القسم من طرف الأستاذ – استراتيجية إعادة إلقاء الدرس كلمة بكلمة -استراتيجية إعادة إلقاء الدرس وكأنّه بصدد شرحه لزميل ما - استراتيجية إعادة إلقاء الدرس حسب ما تمّ فهمه. على الرغم من انتماء استراتجيات الاستذكار إلى المستويات الدنيا للتصنيف المعرفي لبلوم (Bloom) وعلى عكس بعض الدراسات السابقة التي ترى أنّها من بين صفات التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض (Weinsteinو Shager، 1991)، إلا أنّنا نلاحظ افتقار تلاميذ السنة الثانية ثانوي والذين يعانون من فشل دراسي لمعظم هذه الاستراتيجيات والتي من شأنها بناء قاعدة أولية أو القهيد لاكتساب معارف أكثر تعقيدا وأكثر تطلّبا لمستويات عليا من التفكير (كالفهم، التحليل، التركيب والتقييم) ممّا يعكس عدم استعدادهم لتحقيق وبلوغ هذه المستويات الأخيرة، كما يمكن تفسير ذلك بعدم معرفة التلاميذ للطريقة الملائمة لتعلمهم وكذا عدم استخدامهم لمختلف الحواس كالرؤية والسمع فكما نعلم أنّ ازدياد الحواس المستخدمة يؤدي إلى إمكانية ترابط المعلومات والمادة وتخزينهم في الذاكرة، ويسهل استرجاعها في وقت لاحق.

أمّا استراتجيات ***التنظيم*** فبلغت نسبتها 69.98 % وهي أيضا تؤكد غياب استعمالها خصوصا أثناء الامتحان، فكانت أهّم إستراتيجية اتصّف بها تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين يعانون من فشل مدرسي هي الإجابة على الأسئلة الأكثر سهولة ثمّ الانتقال إلى الأسئلة الصعبة أثناء اجتيازهم للامتحان، في حين كان توزيع إجاباتهم بالنفي على معظمها: كاستعمال المخططات أثناء المراجعة بغرض تنظيم المعلومات والتي يرى R.Viau أنّها الإستراتيجية الأكثر تناسبا وفعالية إذا كانت المعلومات كثيرة ومعقّدة لأنّها لن تسمح فقط بتصنيف المفاهيم وتجميعها وإنّما أيضا ستوضح التفاعلات بين هذه المفاهيم (1994، صفحة 80),واستراتيجية الإجابة على الأسئلة ذات النقاط الأكثر في الامتحان، وكذلك إستراتيجية وضع علاقة بين مختلف أجزاء ومفاهيم الدرس والتي لم نلمسها عند التلاميذ والتي حسب كلّ من Boulet وSavoie-Zajc و Chevrier تهدف إلى تسهيل عملية تعلم المعارف الجديدة (1996، صفحة 19). إذن فاستراتيجيات التنظيم المعرفية يستعملها التلميذ عندما تكون المعلومات التي يراد تعلمها معقدة ومتداخلة (عدس، قطامي، خالد، و منيزل، 2008، صفحة 647)أو عندما يرغب في تخزين كمّية كبيرة من المعلومات المعقّدة، والتي ترتكز على تنظيم المعطيات بطرق مختلفة من أجل سهولة دمجها مع المعارف وحفظها (Viau، 1994، صفحة 80). وقد لاحظ كلّ من Weinstein و Mayer (1986) في إحصائهما للبحوث أنّه لا يمكن للتلاميذ استعمال هذا النوع من الاستراتجيات بطريقة عفوية إلاّ بعد سنّ العاشرة أو الإحدى عشر، ولكن هذا لا يمنع تدريسها للتلاميذ أقّل من عشرة سنوات وهذا لتأثيرها الإيجابي على تعلم هذه الفئة من التلاميذ حسب كل من Bjorkhund و Ornstein و Haig (1977). وقد يرجع عدم استعمالها من طرف تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين يعانون من فشل مدرسي إلى عدم اهتمامهم بدمج و تخزين كمّية كبيرة من المعارف المعقّدة وذلك كونهم لا يتوفرون على دوافع داخلية تحثّهم على بذل المجهود والاستمرار فيه والتعلم بعمق، كما أنّ حالة الفشل التي يعانون منها تحدّد ملمحهم الدراسي، فهم عكس التلاميذ الذين يوظفون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والذين تشير الدراسات إلى تفوقهم

في التحصيل الدراسي وفي المواد الدراسية المختلفة [Pintrich و Degroot (1990)، Zimmerman وزملاءه (1992)، Rubin وزملاءه (2003)].

في حين كانت نسبة استراتجيات ***الإعداد والتحضير*** 57.85 %وهي تمثّل عدم انتهاج التلاميذ لمختلف هذه الاستراتيجيات سواءا - البحث عن أمثلة واقعية لفهم درس ما - استعمال الكتب الخارجية أثناء المراجعة - استعمال واعتماد الانترنت في المراجعة - استعمال الكتب المدرسية - إعداد الملخصات. يرى Derry (1989) أنّ استعمال هذه الاستراتجيات من قبل التلميذ يكون عندما يقوم باستنتاجات بين مختلف المفاهيم، وكذلك خلق شبكات معلوماتية جديدة في ذاكرته، وأنها تهدف إلى تطوير المعارف المكتسبة من أجل إعطاء معنى للتعلم أو تحسين الفهم، وهي غالبا ما تستخدم المقارنة، الاستجواب أو بناء روابط مع المعارف السابقة. (Larue و Cossette، 2005، صفحة 30) .وقد أثبتت العديد من الدراسات (Wittrock، 1989) فعالية استراتجيات التحضير والإعداد في مختلف سياقات التعلم بغضّ النظر عن سنّ التلميذ ومستوى مهارته. كما برهنت أيضا على أنّ تلقين هذه الاستراتجيات للتلاميذ مكنهم من الحصول على أفضل النتائج (Derry ،1990). وبما أن تلاميذ عينتنا يعانون من فشل مدرسي فقد ترجمت النتائج المتحصّل عليها مدى سطحية معالجتهم للمعلومات.

فيما يخصّ **الاستراتيجيات مافوق معرفية** والمتعلقة أساسا بمقدرة التلميذ على مراقبة تفكيره، ضبطه وتنظيمه لسيرورة التعلم المعرفية، سواءا في تحديد أهداف للتعلم أو مراقبته وتقييمه لنوعية معالجته للمعلومات. تشير النتائج المتحصّل عليها إلى تبني تلاميذ السنة الثانية ثانوي البعض من هذه الاستراتيجيات ***كالتخطيط والتحقق*** حيث بلغت نسبة إجاباتهم عليها بالبديل "دائما" ما قيمته63.9 %، ولكن يجدر الإشارة إلى أنّ استعمال هذا النوع من الاستراتجيات يبقى محصورا فقط بفترات معيّنة كالاختبارات فنجدهم يقومون باختيار الفترة الصباحية للحفظ، ويقومون بتخطيط الإجابة في الورق المسود قبل تدوينها في ورقة الاختبار، كما يعيدون قراءة أسئلة الامتحان عدّة مرّات للتأكد من الفهم الجيد للأسئلة ، ويتفقدون ورقة الامتحان بمراجعتها قبل تسليمها للأستاذ، في حين يفتقرون لإستراتيجية تخصيص وقت للراحة أثناء مراجعتهم للامتحانات، ممّا يعني أنّهم يجهدون أنفسهم في

التحضير للامتحانات، الشيء الذي يمكن أن ينعكس سلبا على راحتهم النفسية والجسدية. أمّا في الأيام العادية فنلاحظ أنّ معظم التلاميذ لا يخطّطون للدراسة ولا يقومون ***بإعداد برنامج يومي*** يساعدهم في تحكمهم وضبطهم للمعلومات والدروس وهذا ما تبيّن من خلال النسبة المحصّل عليها والتي أجيب عنها بالبديل "أبدا" وهي 57 %، فنجد معظم التلاميذ لا يقومون بمراجعة كلّ المواد في المنزل، ولا حتّى مراجعة الدروس غير المفهومة فقط، وهنا يمكن القول بأنّ غياب المراجعة المنتظمة للمعلومات والمواد غير المفهومة وحفظها في الدقائق الأخيرة للامتحان يؤدي إلى الحشو وبالتالي عدم تثبيتها في الذاكرة طويلة المدى ونسيانها، لذلك وجب على التلاميذ الالتزام بتحديد دورة مراجعة منتظمة تساعده في تخزين وتثبيت المعلومات في ذاكرته واسترجاعها وقت الحاجة (أثناء الامتحانات) أين تختلف دورة المراجعة من مادة إلى أخرى على حسب صعوبتها (wolf, 2013).

كما أظهرت النتائج نقص تبني استراتيجيات ***تحديد أهداف التعلم*** والتي تعتبرها Saint-Pierre من بين أهمّ الاستراتيجيات التي تسمح للمتعلم بتنظيم طريقته في معالجة المعلومة (1991، صفحة 17)، بحيث نجد أنّ معظم التلاميذ ليس هدفهم الأساسي الحصول على أحسن النتائج الممكنة أثناء اجتيازهم لامتحان أو فرض أو التفوق على زملائهم، ولكن الهدف الرئيسي من مزاولتهم للدراسة هو الحصول على نقاط كافية للنجاح، وهذا ما أكدته إجاباتهم على أنّ الهدف من القيام بحلّ الواجبات المنزلية هو بغرض الحصول على نقطة جيّدة في التقويم من أجل رفع معدلاتهم ونجاحهم، بالرغم من أن الهدف الأساسي للواجبات المنزلية حسب Germain Duclos هو ممارسة المهارات، كما أنّها تعتبر أوقاتا مهمّة لإظهار دافعية التلاميذ نحو إنجازها وكذلك استقلاليتهم ومعنى التحلي بروح المسؤولية في حلّها.

فيما يتعلق **بالاستراتيجيات العاطفية** التي تسمح بمراقبة العواطف والانفعالات أثناء التعلم (Saint-Pierre، 1991، صفحة 18) والتي هي موجودة في طبيعة كلّ متعلّم، يستعملها كوسائل لتسهيل

تعلّمه وذلك بخلق جوّ نفسي ملائم (Boulet، Savoie-Zajc، و Chevrier، 1996، صفحة 25)، من بينها استراتجيات الحفاظ على التركيز أثناء معالجة المعلومات، واستراتجيات التحكم في القلق وتسيير الإجهاد عن طريق معرفة واستعمال تقنيات الاسترخاء وخفض الإجهاد، فقد حاولنا في دراستنا هذه تناول إستراتيجيات الحفاظ على التركيز، أين يتضّح من خلال النتائج المتحصّل عليها اتّصاف معظم تلاميذ السنة الثانية ثانوي بهذه الأخيرة والتي كانت نسبة الإجابة عليها بالبديل "دائما" 62.65 %، وهذا بالانتباه لما يقوله الأستاذ داخل القسم، بالإضافة الى خلق جوّ دراسة ملائم ومحاولة القضاء على كلّ ما يشغل فكرهم، وهذا إن دلّ على شيء فهو يدّل على وعي وشعور التلاميذ بضرورة التركيز وتعزيزه لمساعدتهم على معالجة المعلومات المقدّمة لهم بطريقة سلسة.

أمّا استعمال الاستراتيجيات الخاصّة **بتسيير موارد ومحيط الدراسة** والتي تتعلق بتنظيم محيط الدراسة وتكييفه على حسب احتياجات التلميذ (Boulet، Savoie-Zajc، و Chevrier، 1996، صفحة 26) ، كطريقة تسييره لوقته ومكان دراسته وكذلك استعماله لمختلف المصادر المادية والبشرية في حالة مواجهته للصعوبات" (Larue و Cossette، 2005، صفحة 48). فقد أبرزت النتائج أنّ معظم التلاميذ يواجهون صعوبة في تنظيم الواجبات في الوقت المحدّد لها، ويميلون إلى إرجاعها في الدقيقة الأخيرة، هذه الإستراتيجية الأخيرة التي يعتبرها كل من R. Ames و C. Ames (1991) من بين المؤشرات السلوكية التي تبيّن وجود مشاكل في الدافعية (Idol و Fly Jones، 2010، صفحة 253). كما أنّهم لا يقومون بحلّ الواجبات في جميع المواد.

أمّا فيما يخصّ استراتجيات ***إعداد مخططات للعمل والدراسة على حساب الوقت*** فنجد أن التلاميذ أحيانا ما يقومون بإعداد مخطّطات على حسب الوقت أو الإيقاع الخاصّ بهم، بحيث يرى R.Viau بأنّ إيقاع العمل (le rythme du travail) يختلف من تلميذ إلى آخر، فهناك تلاميذ يعملون أو يبذلون مجهودات لساعات طويلة، في حين هناك تلاميذ لابّد من القيام باستراحات بين الحين والأخر حتّى يتمكنوا من التركيز وبالتالي فعلى التلميذ أن يعرف الإيقاع الخاص به ويحترمه (1994، صفحة 87) .

أمّا استعمال استراتجيات ***اللّجوء إلى المصادر البشرية في حالة مواجهة الصعوبات*** والتي يقصد بها كلّ من يمكنه مساعدة التلميذ أو المتعلّم من أساتذة، زملاء، إخوة، أولياء وغيرهم، فقد أظهرت النتائج المتحصل عليها تفضيل لجوء التلاميذ لطلب المساعدة من زميل أو صديق أكثر اجتهادا وكذا نقل حلّ الواجب من تلميذ آخر، على عدم اللجوء إلى طلب المساعدة من أحد أفراد العائلة وهذا ما يمكن تفسيره إمّا بانخفاض المستوى التعليمي للوالدين أو بضعف الدعم والرعاية الأسرية بسبب فشل هؤلاء التلاميذ ما سبّب تذبذب في العلاقة الأسرية .

الخاتمة:

تهدف البرامج التربوية الحديثة إلى البحث عن الكيفية التي يتعلم بها التلميذ، وذلك باعتباره عنصرا فعّالا ونشيطا في العملية التربوية، فالتلميذ لم يعد بذلك المستقبل الآلي للمعلومات وإنّما يشارك في الحصول على المعلومات والتعامل معها، كما يكون له دور في تعلّمه كتحضير الدروس، تنظيمها، تصنيفها، جدولتها...وغيرها من المهام التي يقوم بها، لذلك كان لزاما عليه التفكير في استخدام طرق ومهارات تساعده في اكتساب المعارف بطريقة سلسة وتسهّل عليه تخزينها واسترجاعها في الوقت المناسب، وهذا ما يسمّى باستراتيجيات التعلم التي لابد أن تكون فعّالة وملائمة لأنّ استعمالها لا يحدّد بوقت معيّن، فهي قد تستخدم قبل البدء في معالجة المعلومات كما تكون أثناءها وبعدها أيضا، وهذا ما أكده محمود دعدور (2002) في قوله أنّ المتعلم الناجح يستخدم مجموعة من استراتجيات التعلم قبل التفاعل المباشر للمعلومات، ومجموعة أخرى أثناء التفاعل المباشر معها واستراتيجيات أخرى بعد التفاعل معها. ولكن يبقى السؤال المطروح: كيف يمكن للتلاميذ معرفة واستخدام مختلف هذه الاستراتيجيات ؟ خصوصا إذا كنّا بصدد التحدث عن فئة التلاميذ الذين يعانون من حالة فشل مدرسي أو من صعوبات تعلمية مختلفة .

وهنا يكمن دور الأنظمة التربوية بالدرجة الأولى في الأخذ بعين الاعتبار أهمّية إدراج برامج خاصّة لتنمية وتدريس استراتيجيات التعلم بمختلف أنواعها وذلك في مختلف المراحل التعليمية بدءا

من المراحل الأولى للتعليم الابتدائي، وصولا إلى المرحلة الثانوية و كذا مراحل التعليم العالي وهذا ما أكدته مختلف الدراسات و البحوث الحديثة في هذا المجال، وتوكل مهمّة تلقين هذه الاستراتجيات إلى المعلمين بالدرجة الثانية، بحيث سيسمح لهم هذا بتسيير جيّد وسلس للتلاميذ داخل القسم من خلال اعتمادهم على أنفسهموبالتالي تغيير صورة المعلّم التقليدي على أنّه المصدر الوحيد للمعرفة، بعدها يأتي التلميذ في الدرجة الثالثة في البحث والتقصي عن مختلف الاستراتيجيات التي يجهلها والتي من شأنها الرفع من مستواه والدفع به لضمان النجاح المدرسي.

المراجع:

1. المصري محمد. (2009). *العلاقة بين استراتجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة*. مجلة جامعة دمشق- المجلد 25 - العدد (4+3).

2. ربحي مصطفى عليان ،عثمان محمدغنيم. (2000). *مناهج و أساليب البحث العلمي:النظرية و التطبيق*. عمان: دار صفاء.

3. عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، يوسف خالد وعبد الله منيزل. (2008). *علم النفس التربوي*. القاهرة. الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

4. فوزي عبد الخالق،علي إحسان شوكت. (2007). *طرق البحث العلمي*. عمان الأردن: المكتب العربي الحديث.

5. محمد أرزقي بركان (أكتوبر، 1991).*التسرب المدرسي، عوامله، نتائجه وطرق علاجه*.مجلة الرواسي، باتنة، العدد الثالث، الصفحات 27-39.

6. BIBLIOGRAPHY \l 5121 محمود دعدور. (2002). *استراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد*. المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

7. Saint-Pierre, L. (1991, Décembre). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale, Vol.05 n° 02* , pp. 15-21.

8. Viau, R. (1994). *La motivaion en contexte scolaire*. Canada: De Boeck.

9. Wahl, G., & Madelin-Mitjavile, C. (2007). *Comprendre et prévenir les échécs scolaires.* paris: Odile Jacobe.

10. Wolfs, J.-L. (2001). *méthodes de travail et stratégies d'apprentissage.* Canada: De Boeck