**جامعة ابن خلدون تيارت**

**كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية**

**قسم العلوم الإجتماعية**

**مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر الطور الثاني ل.م.د**

**في علم النفس المدرسي**

# العلاقة بين إستراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي لدى اقسام الإمتحانات الرسمية لتلاميذ سنة ثالثة ثانوي

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية مُحَّد البشير بومعزة

**إعداد الطالبتان:**

سعدي أحلام

جعدل فضيلة

**إشراف الأستاذة:**

د/عقريب ربيعة

**أعضاء لجنة المناقشة**

| الأستاذة | الرتبة | الصفة |
|---|---|---|
| بلعاليا مُحَّد | أستاذ محاضر أ | رئيسا |
| عقريب ربيعة | أستاذ محاضر ب | مشرفة ومقررا |
| بوشريط نورية | أستاذ محاضر أ | مناقشا |

السنة الجامعية : 2021 - 2022

# الإهداء

أولا وقبل كل شيء أحمد الله عز وجل الذي وفقني في إتمام هذا العمل حمدا كثيرا مباركا فيه

أهدي ثمرة جهدي إلى أمي و أبي

إلى من تحلو بالإخاء وتميزو بالوفاء و العطاء إلى ينابيع الصدق الصافي

إلى من معهم سعدت برفقتهم في دروب الحياة إلى من كانو معي على طريق

النجاح والخير والحب إخوتي ( مريم ، يعقوب ، نجاة ، يوسف )

إلى صديقاتي (خالدية ، أحلام ، نجاة ، وفاء ، أسماء)

إلى من زرعو التفاؤل في دربي

إلى كل أساتذة علم النفس المدرسي

سعدي أحلام

## الإهداء :

إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله إلى من دعائها سر نجاحي

وحنانها بلسم جراحي أمي حبيبتي أطال الله في عمرك

إلى من علمني العطاء دون إنتظار أبي أدامك الله تاجا فوق رأسي

إلى كل إخوتي و أخواتي (تماني ، مباركة) و صديقاتي أدام الله صداقتهم

جعدل فضيلة

# الشكر و العرفان

الحمدلله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل إليه لولا فضل الله علينا

وأنار لنا درب العلم و المعرفة و أعاننا في آداء هذا الواجب و وفقنا إلى إنجازه

نتوجه بجزيل الشكر والإمتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد ونخص بالذكر

الأستاذة المشرفة عقريب ربيعة التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها

و نوجه كل الشكر إلى الأساتذة المحكمين لدراستنا و الأساتذة المناقشين

**ملخص الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي لدى اقسام الإمتحانات الرسمية لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي . أجريت الدراسة على عينة مكونة من 60 تلميذا.

قمنا بجمع معطيات الدراسة بواسطة إستبيان يتألف من 40بندا حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في كلية العلوم الإجتماعية جامعة إبن خلدون تيارت بهدف التأكد من صدق المقياس وثباته وبعد تطبيقه توصلنا إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إستراتجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي
- وجود علاقة إرتباطيا دالة إحصائيا بين الدافعية و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي .
- وجود علاقة إرتباطيا دالة إحصائيا بين الحفظ والتذكر والتحصيل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- وجود علاقة إرتباطيا دالة إحصائيا بين التخطيط والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- وجود علاقة إرتباطيا دالة إحصائيا بين الفهم و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
- وجود علاقة إرتباطيا دالة إحصائيا بين تسيير الموارد و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي

**الكلمات المفتاحية** : إستراتجيات التعلم ، الدافعية ، الحفظ والتذكر ، التخطيط ، التحصيل الدراسي .

**Abstract**:

This study aims to identify the relationship between learning strategies and academic achievement of third year secondary students. The study was conducted on a sample of 60 students . We collected the data of the study by questionnaire consisting of 40 items the results are :

There is a statistically significant correlation between learning strategies and academic achievement for third year secondary students.

There is a statistically significant correlation between motivation and academic achievement among third year secondary school students .

There is a statistically significant correlation between memorization, remembering and achievement among third year secondary school students.

There is a statistically significant correlation between planning and academic achievement for third year secondary students.

There is a statistically significant correlation between understanding and academic achievement among third year secondary students.

There is a statistically significant correlation between resource management and academic achievement for third year secondary students.

Keywords: learning strategies, motivation, memorization and remembering, planning, academic achievement.

**فهرس المحتويات :**


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| الإهداء | |
| الشكر و العرفان | |
| الملخص | |
| فهرس المحتويات | |
| قائمة الجداول | |
| قائمة الملاحق | |
| المقدمة | 2-1 |
| **الفصل الأول :إطار العام لدراسة** | |
| 1-الإشكالية | 5-4 |
| 2-الفرضيات | 5 |
| 3-اسباب اختيار الموضوع | 6 |
| 5-اهداف الدراسة | 6 |
| 6-تحديد المفاهيم نظريا و إجرائيا | 7-6 |
| 7-الدراسات السابقة | 12-7 |
| **الجانب النظري** | |
| **الفصل الثاني:إستراتيجيات التعلم** | |
| تمهيد | 14 |
| 1-مفهوم الإستراتيجية | 14 |
| 2-تعريف استراتيجيات التعلم | 14 |
| 3-وقت استخدام استراتيجيات التعلم | 15 |
| 4-أهداف استخدام استراتجيات التعلم | 16 |

| | |
|---|---|
| 5-تصنيفات استراتيجيات التعلم | 20-17 |
| الخلاصة | 21 |
| **الفصل الثالث:التحصيل الدراسي** | |
| تمهيد | 23 |
| 1-مفهوم التحصيل الدراسي | 24-23 |
| 2-مستويات التحصيل الدراسي | 25-24 |
| 3-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي | 29-25 |
| 4-شروط التحصيل الدراسي | 31-29 |
| 5-أهداف التحصيل الدراسي | 32 |
| 6-إختبارات التحصيل الدراسي | 35-32 |
| 7-تقويم التحصيل الدراسي و أهدافه | 35 |
| خلاصة | 36 |
| **الجانب الميداني** | |
| **الفصل الرابع**<br>**الإجراءات المنهجية للدراسة** | |
| تمهيد | 38 |
| أولا:الدراسة الإستطلاعية | 38 |
| 1-منهج الدراسة الإستطلاعية | 38 |
| 3-الخصائص الشخصية لمفردات عينة الدراسة | 39 |
| 4-أهداف الدراسة الإستطلاعية | 39 |
| 5-عينة الدراسة الإستطلاعية | 39 |
| 6-أدوات الدراسة الإستطلاعية | 42-40 |
| 7-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة | 46-42 |
| ثانيا: الدراسة الأساسية | 48 |
| 1-منهج المستخدم | 48 |

| | |
|---|---|
| 2-عينة الدراسة الأساسية وخصائصها | 48 |
| 3-وصف استبيان استراتيجيات التعلم | 49 |
| 4-حدود الدراسة | 49 |
| 5-أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة | 49 |
| خلاصة | 50 |
| **الفصل الخامس:عرض وتحليل و مناقشة النتائج** | |
| 1-عرض و تحليل ومناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى | 52 |
| 2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية | 53 |
| 3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة | 55-54 |
| 4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة | 55 |
| 5-عرض وتحليل ومناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة | 56 |
| 6-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العامة | 57 |
| 7-تفسير النتائج المتوصل إليها | 58 |
| 8-خاتمة | 60-59 |
| الإستنتاج العام | 61 |
| الإقتراحات و التوصيات | 62 |
| المراجع | |
| الملاحق | |

**قائمة الجداول:**


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | الجدول يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس | 38 |
| 2 | الجدول يمثل درجات مقياس ليكرت الثلاثي لاستراتيجيات التعلم | 41 |
| 3 | الجدول يبين طول الفئات لمقياس ليكرت الثلاثي ومستواها | 42 |
| 4 | جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبيان استراتيجيات التعلم. | 44-45 |
| 5 | جدول يوضح ثبات استبيان استراتيجيات التعلم بطريقة التجزئة النصفية | 46 |
| 6 | جدول يبين مستوى الثبات لمحاور استبيان بطريقة الفاكرونباخ | 46 |
| 7 | الجدول يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس | 48 |
| 8 | جدول يمثل العلاقة الإرتباطية بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي | 52 |
| 9 | جدول يمثل العلاقة الإرتباطية بين التخطيط والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي | 53 |
| 10 | جدول يمثل العلاقة الإرتباطية بين الحفظ والتذكر والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي | 54 |
| 11 | جدول يمثل العلاقة الإرتباطية بين الفهم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي | 55 |
| 12 | جدول يمثل العلاقة الإرتباطية بين تسير الموارد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي | 56 |
| 13 | جدول يمثل العلاقة الإرتباطية بين إستراتجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي | 57 |

**مقدمة :**

شهد عصر الثورة المعلوماتية تدفقا واسعا في أمواج المعرفة وتطبيقاتها التقنية، الأمر الذي فرض على المنظمة التعليمية ضرورة الاهتمام بالبنى المعرفية التي باتت تتبع أهم الاتجاهات والنظريات التربوية الحديثة منها النظرية البنائية حيث اهتمت بالعقول المفكرة القادرة على بناء المعرفة و كيفية استخدامها بشكل أفضل،فأصبح لزاما على التربية أن تقوم بتعديل أهدافها من سلوك المتعلم و اتجاهات تفكيره، وبنيته المعرفية حتى يصل إلى المعرفة ويفهمها بعمق بنفسه، ويعمل على تطبيقها في مواجهة حل المشكلات وهذا بدوره يدفع لتكامل الأفكار والمعارف والخبرات مع العمل، لكي تنمي العمليات العقلية المعرفية .

فالتعلم يعتبر المحك الحقيقي لكل عملية تربوية لأنه ما من فعل تربوي إلا وينتظر منه الحصول على تغيرات في سلوك المتعلم على شتى المستويات المعرفية والوجدانية والحسية فحصول المتعلم على مقدار معين من المعرفة مرتبط بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميول ورغبات الطلبة والبيداغوجية التعليمية وبالجو الدراسي والظروف المحيطة المناسبة.

وأهتم الباحثون أمثال(المصري،2009 )و(قيدوم، 2011 ) في هذا المجال بالتغيرات الكيفية التي تحدثها عملية التعلم، أكثر من التركيز على التغيرات الكمية أي مقدار التغير في السلوك وذلك من خلال التعرف على الطرق و الأساليب و الاستراتيجيات التي يتبعها التلاميذ عند تعاملهم مع المعلومات واعتبارا لذلك ظهرت عدة مفاهيم جديدة أي مقاربات مفاهيمه لمصلح التعلم أو استراتيجيات التعلم وهي كالتالي :

أنماط التعلم، استراتيجيات التعلم، سيرورات التعلم، ولم يعد الحديث فقط على التغيرات المعرفية التي يحدثها التعلم، بل تركز على التغيرات المعرفية التي تحدث التعلم، كما لم يعد الحديث عن المعارف فقط بل امتد إلى مفهوم ما وراء المعرفة، الذي لعب دورا هاما في تفسير كيفية حدوث التعلم لدى الأفراد، فقد زاد الاهتمام بتعليم وتعلم أنماط واستراتيجيات التعلم و ارتباطها بفشل أو نجاح التلاميذ في كثير من المواقف التعليمية.

تعتبر عملية التعلم عملية فاعلة يبين فيها التلاميذ المعلومات والمهارة المكتسبة خلال مشوارهم الدراسي وهذا ينعكس إيجابيا على أداء تحصيلهم الدراسي وقد تزايد الاهتمام باستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ ، وخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لكونهم مقبلين على امتحانات مصيرية و لكون هذا الموضوع مهم وله أثر كبير على تحصيلهم الدراسي و على اكتساب معلومات ومهارات واستراتيجيات في حياتهم الدراسية وتؤهلهم لإكمال مشوارهم الدراسي، للانتقال إلى مستوى التعليم العالي لهذا سعت المناهج الحديثة إلى تغيير دور المتعلم و إعداده ليكون تعلمه منظما و نابعا من مجهوداته الخاصة وتدربه على استخدام أنواعا من المهارات والأساليب والاستراتيجيات و الطرق التي تساعده على اكتساب المعارف والمعلومات وتسهيل عملية الحفظ خلال مدة قصيرة مع سهولة تذكرها واسترجاعها عند اللزوم لذلك .

ولإظهار أهمية هذه الاستراتيجيات حاولنا البحث و التطرق لمعرفة العلاقة التي تربط بين متغيرين و هما استراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي وعلى هذا الأساس جاءت محاولتنا هذه للبحث و معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الامتحانات الرسمية سنة ثالثة ثانوي وفي هذا البحث سنحاول التركيز على الاستراتيجيات المتبعة و الأكثر استخداما وشيوعا بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي لثانوية مُحَّد البشير بومعزة ، وعليه فإن دراستنا تناولت مجموعة من النقاط التي حاولنا التحكم فيها من خلال الجانب النظري و توصلنا إلى إيجاد قدر كاف من المعلومات و المعارف حول مفاهيم الدراسة الأساسية .

فالجانب النظري تضمن ثلاثة فصول أما الجانب الميداني تضمن فصلين.

حيث احتوى الفصل الأول من الجانب النظري على الإشكالية وفرضياتها و أسباب اختيار الموضوع و أهمية وأهداف الدراسة و تحديد المفاهيم مع ذكر بعض الدراسات السابقة أما الفصل الثاني فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم وتعريف استراتيجيات التعلم وقت و أهداف استخدامها و ذكر تصنيفاتها إلى معرفية و ما وراء معرفية والفصل الثالث كان مخصصا لتحصيل الدراسي مفهومه ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه وشروطه والأهداف والاختبارات وتقويمه.

أما الجانب الميداني من الدراسة فقد تضمن الفصل الرابع والخامس إذ عالج الفصل الرابع أهم الإجراءات المنهجية للدراسة فتطرقنا فيه إلى منهج الدراسة و حدودها و عينتها و أدواتها وفي الأخير الأساليب الإحصائية . وتطرقنا في الفصل الخامس إلى عرض وتحليل و مناقشة النتائج حسب فرضيات الدراسة و الاستشهاد بالعديد من الدراسات السابقة التي تصب وتعالج موضوع دراستنا ثم أتممنا الدراسة بخاتمة و استنتاج و اقتراحات.

## الفصل الأول : الإطار العام لدراسة

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهداف الدراسة
5. تحديد المفاهيم
6. الدراسات السابقة

## 1. الإشكالية:

للمدرسة أهمية كبيرة في التربية والتعليم حيث تزود التلاميذ بأساليب التعلم والمعارف المختلفة لهذا يعتبر موضوع التعلم من الموضوعات الرئيسية التي اهتم بها علم النفس ومازالت الدراسات جارية ليومنا هذا في محاولة معرفة كيفية حدوثه وتختلف تعريفات التعلم عند علماء النفس على حسب المدرسة التي ينتمون إليها وهناك العديد من المدارس التي ركزت على عملية التعلم وحدوثها ومن بين أشهر هاته المدارس ، نذكر المدرسة السلوكية والمعرفية وقد قامت هاته المدارس بتأسيس العديد من النظريات التي فسرت التعلم، فنذكر النظرية السلوكية من أهم رواد هاته النظرية بافلوف وسكنر حيث فسرو التعلم على أنه تغير في سلوك المتعلم نتيجة التكرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات في البيئة الخارجية باستعمال التعزيزات سواء كانت استجابة شرطية كلاسيكية بمعنى مثير واستجابة أو إجرائية بمعنى حدوث الاستجابة دون مثير في البيئة ، أما بالنسبة للمدرسة المعرفية فتضم العديد من النظريات التي تفسر عملية التعلم من رواد هاته المدرسة برونر ، وبياجيه و وزبل حيث قاموا بتفسير عملية التعلم بأنها مجموعة التجارب و الأبحاث التي يقوم بها الأفراد النشيطون لحل المشكلات التي تعترضهم ويعتمدون على التجارب و الاختبارات في اتخاذ القرارات وتحقيقهم لأهدافهم بدلا من الاعتماد على الأحداث المحيطة ، لذلك يركز المعرفيون على دور المعرفة في التعلم حيث يرون أن كل ما تعلمه الفرد سابقا يحدد بدرجة كبيرة ما يرغب في تعلمه مستقبلا (مُحَمَّد جاسم ،علم النفس العام .2009) .

وتقوم النظرية المعرفية على عدة محددات من بين هاته المحددات الإنسان كائن حي ديناميكي يتفاعل مع بيئته تارة مؤثرا وتارة متأثرا لإيجاد حالة من التوازن ، أهمية التفاعل الديناميكي بين المتعلم وبيئته في عملية التعلم ، يستند التعلم على الفهم و إدراك المعنى والفكر المبتكر و إعادة تنظيم الخبرات السابقة بطريقة جديدة و أهمية التعلم الوظيفي.

ومن خلال ما ذكرناه سابقا نتطرق إلى مختلف الطرق والاستراتيجيات التي يعتمدها التلميذ في الدراسة فالتعلم الفعال يقوم على استخدام التلميذ لمختلف استراتيجيات التعلم وتدريبه على أن يكون مخططا استراتيجيا لعملية التعلم ،ذلك يجعله فعال في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم وقادرا على تجهيز المعلومات في صيغ و أطر ذات معنى حتى يصبح متعلما مستقلا من خلال هذه الاستراتيجيات التي تعد استجابات وسلوكيات وأنماط تفكير و أساليب قصدية يستخدمها خلال التعلم والتي تؤثر في اكتسابه و استقباله وتجهيزه ومعالجته للمعلومات الجديدة.(قطامي ،2001).

ومن الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات التعلم نذكر دراسة قيدوم أحمد (2011) حول استراتيجيات التعلم وأثرها على النتائج المدرسية للتلاميذ ، حيث هدفت دراسته إلى التعرف على مدى تأثير ما يستخدمه التلميذ من تقنيات أو كفاءات مرحلية لاكتساب كفاءات نهائية أو كفاءات الإنتاج ، وبالتالي النجاح في الاختبارات التحصيلية ، وفي دراسة أخرى لبن يوسف آمال( 2008)هدفت إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم و استراتيجيات التعلم و أثر كل منها على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية ، لذا فالمتعلم لابد أن يستخدم هذه

الاستراتيجيات لتحقيق هدفه التعليمي إضافة إلى ذلك يجب أن تكون فعالة ومنظمة أثناء تعلمه فالتذكر والتخطيط و الأداء هذه الأساليب تساعد المتعلم على أن يكون ناشطا و إيجابيا لتطوير معارفه ومهاراته وعلى المتعلم أن ينوع في استراتيجياته في التعلم ليرفع مستوى تحصيله الدراسي ، فالتحصيل الدراسي يعتبر من أهم أبرز أولويات أي عملية تعليمية إذ يعرف بأنه درجة بلوغ المتعلم مستوى معينا في مادة أو مواد تحددها المنظومة التربوية وتعمل لتحقيق النجاح والوصول إلى درجة عالية من استيعاب المعارف في زمن معين وتحت شروط معينة .

ومن خلال ما ذكرناه سابقا نطرح التساؤل الرئيس التالي:

هل يوجد علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ومنه تتفرع التساؤلات الجزئية التالية :

1. هل يوجد علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين الدافعية و مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
2. هل يوجد علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين التخطيط ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
3. هل يوجد علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين الحفظ والتذكر ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
4. هل يوجد علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين الفهم ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ؟
5. هل توجد علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين تسيير الموارد ومستوى التحصيل الدراسي ؟

**2 . الفرضيات:**

**الفرضية العامة:**

وجود علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الثالثة ثانوي .

**الفرضيات الجزئية:**

1. وجود علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين الدافعية و مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الثالثة ثانوي.
2. وجود علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين التخطيط ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الثالثة ثانوي.
3. وجود علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين الحفظ والتذكر ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الثالثة ثانوي .

4. وجود علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين الفهم و مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الثالثة ثانوي .

5. وجود علاقة ارتباطيا دالة إحصائيا بين تسيير الموارد و مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الثالثة ثانوي .

**3-أسباب اختيار الموضوع:**

-إثراء الجانب المعرفي والنظري في علم النفس عامة وعلم النفس المدرسي خاصة.

-الكشف عن طبيعة تأثير الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في تحصيله الدراسي.

-محاولة التعرف على الاستراتيجيات التي تساهم في التحصيل الدراسي الجيد لتلاميذ سنة الثالثة ثانوي

**4-أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ في طور سنة ثالثة ثانوي شعبتي العلوم والآداب والتعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي ومدى انتشار هذه الاستراتيجيات في وسط المتعلمين .

-التوصل إلى نتائج حول طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي .

-الخروج بتوصيات من شأنها مساعدة التلاميذ في الرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي .

**6-تحديد المفاهيم نظريا و إجرائيا :**

تناولت هذه الدراسة مفهومين هما استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي نقوم بتحديدهما كالتالي :

**1-إستراتيجيات التعلم** :لقد تعددت تعريفات استراتيجيات التعلم :

عرفها عبد الحميد جابر 1999هي الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تعلموه ، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتا معرفية إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة .

كما يعرفها أينشتاين (1986) هي السلوكات والأفكار التي يستخدمها المتعلم أثناء تعلمه وتهدف وتؤثر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم (ص،315) .

وعرفها مُحَمَّد المصري نقلا عن (عبد الحميد حسن ) هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها متعلم أو أكثر لتحقيق هدف تعليمي ، أو أكثر بمتعة . (مجلة جامعة دمشق-المجلد 20العدد(3+4):3472009)

**التعريف الإجرائي** : هي مجموعة من العمليات والطرق التي يستخدمها التلاميذ أثناء الدرس وتساعدهم على اكتساب وتخزين و إستراجع المعلومات ، ويقاس مدى استخدام استراتيجيات التعلم في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس استراتيجيات التعلم .

**تعريف التحصيل الدراسي:**

عرفه علام صالح (2000) بأنه الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين او مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة .

كما يمكن تعريف التحصيل الدراسي تربويا هو إنجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة ، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أو الجامعة ،ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معا.

**التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي :**

أما في الدراسة الحالية فيقصد بالتحصيل الدراسي النتائج التي يتحصل عليها التلاميذ سنة ثالثة ثانوي في مختلف المواد المدرسة للفصلين الاول و الثاني .

**7- الدراسات السابقة :**

**7-1 الدراسات العربية:**

**دراسة مُحَمَّد المصري(2009):**

هدف البحث إلى التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية ، فضلا عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس و مستوى التحصيل ، و معرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم بلغ حجم العينة 85 طالبا وطالبة ، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم التي أعدها الأصل آربور ،Arbor1989 ، والمعربة من قبل بإعباد ومرعي 1996 ، و تأكد الباحث من صدقها وثباتها و أشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم ، و أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل (عال ، متدن ) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم ، و لصالح مستوى التحصيل ، ولم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات ، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم و التحصيل الأكاديمي . في حين لم تكن العلاقة على الأبعاد الأخرى دالة إحصائيا .

**دراسة غسان الزحيلي 2012**

وتم إجراء الدراسة على 321 طالبا يتوزعون على )223) فرياض الأطفال و 97 من طلاب معلم الصف حيث كشفت النتائج الإحصائية عدم وجود علاقة إرتباطية بين إستراتجيات التعلم والعمر ،ووجود علاقة إرتباطية بين إستراتجيات التعلم السطحية والعمر لدى طلاب رياض الأطفال عند مستوى (0.05) وكشفت النتائج الإحصائية عن

وجود علاقة إرتباطية لدى طلاب معلم الصف بين إستراتجيات التعلم السطحي والعمر ، وعند مستوى (0.01) ووجود علاقة إرتباطية أيضا بين إستراتجيات التعلم الفعال والعمر لدى طلاب معلم الصف عند مستوى (0.05) .

وكشفت النتائج وجود فروق إحصائية بين إستراتجيات التعلم والتخصص الدراسي لصالح تخصص رياض الأطفال عند مستوى (0.01) وكشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إستراتجيات التعلم تعزى لنوع الإجتماعي ونوع الشهادة الثانوية وتم إستخدام أهم المعالجات الإحصائية في البحث كالإنحرافات المعيارية وت ستيودنت والمتوسطات الحسابية ، والترابطات ، وترابط بيرسون ، وتحليل التباين بإستخدام البرنامج الإحصائي spss .

**7-2 الدراسات الجزائرية :**

**دراسة بن يوسف آمال (2008):**

هدفت إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم وإستراتجيات التعلم وأثر كل منها على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية في ولاية البليدة وطبقت عليهم مقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس إستراتجيات التعلم ، وأشارت النتائج إلى عدم تحقق الفرضية االأولى التى نصت على وجود تنوع في إستخدام الإستراتجيات ، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة من خلال الفرضية الثانية أنه لايوجد فرق بين الجنسين في درجة الدافعية وفي إستعمال الإستراتجيات وفي درجة التحصيل ، كما أن الفرضية الرابعة حققت أو أثبتت أن هناك إرتباط قوي موجب بين درجات التحصيل ودرجات الدافعية و الإستراتجية.

و أثبتت هذه الدراسة أن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم وإستخدام الإسترتجيات في التحصيل ( بن يوسف آمال 2008).

**دراسة قيدوم أحمد(2011):**

إستراتجيات التعلم و أثرها على النتائج المدرسية للتلاميذ حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير مايستخدمه التلميذ من تقنيات أو كفاءات مرحلية لإكتساب كفاءات نهائية أو كفاءات الإنتاج ، وبالتالي النجاح في الإختبارت التحصيلية ، وقد شملت عينة الدراسة 225 تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة و 30 تلميذ من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بالجزائرحول.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك ارتباط دال بين بعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وبين نتائج التلاميذ الناجحين في الإختبارات التحصيلية.
- هناك إرتباط له دلالة بين بعد إستراتجيات ما وراء المعرفية وبين كفاءة الحفظ.

- يوجد إرتباط دال بين إستراتجيات تسيير الموارد وبين الكفاءات الخمس أي الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم .
- هناك إرتباط دال بين بعد إستراتجيات ما وراء المعرفية وبين نتائج التلاميذ الذين أظهرو نجاحا في الإختبار الخارجي.

بينت النتائج مساهمة النظام التعليمي في تطوير إستراتجيات التعلم المرتبطة بالتحليل في البعد المعرفي من هذه الإستراتجيات.

**دراسة زهرة حميدة 2016/12/31**

بعنوان إستراتجيات التعلم المعرفية وعلاقتها بالفعالية الذاتيةلدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي تهدف هذه الدراسة لتسليط الضوء على بعدين هامين هوما من أبعاد شخصية المتعلم وهما إستراتجيات التعلم المعرفية التي يستخدمها في التعامل مع مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية للتمكن من المعارف والخبرات والمهارات المقدمة والتحكم والسيطرة فيها هذا من جهة و من جهة ثانية معرفة مامدى فعاليته في إستخدام هذه الإستراتجيات و إعتقاده بقدرته على التمكن من هذه المعارف وكيف تنعكس تقيماته الشخصية للقيام بالأداء المطلوب منه ، وكذا الإنخراط و المثابرة في إنجاز مختلف المهام و الأنشطة الصفية و التفوق فيها خاصة أن عينة الدراسة هم المتعلمين بالقسم النهائي من الطور الثانوي ، لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة إلى أي مدى يرتبط إستخدام إستراتجيات التعلم المعرفية بالفعالية الذاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي ومعرفة الفروق في إستخدام الإستراتجيات المعرفية و الفعالية الذاتية تبعا لمتغير الجنس و تكونت عينة الدراسة من 500متمدرس بثانويات ولاية المدية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي ، كما كشفت النتائج المحصل عليها و الخاصة بدراسة الفروق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام المراهقين لإستراتجيات التعلم المعرفية و في الفعالية الذاتية وجاءت الفروق لصالح الإناث .

**دراسة مروة سلامي 2018/04/24 :**

بعنوان الفروق في إستراتجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في إستراتجيات التعلم لدى تلاميذ مرتفعي و منخفيضي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وقد تم الإعتماد على المنهج الوصفي الفارقي و أدوات مجتمع الدراسة عددهم (168) تلميذا وتلميذة وتم إختيارها بطريقة العينة القصدية حيث تم تطبيق مقياس إستراتجيات التعلم

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من0.05بين متوسطي درجات إستراتجيات التعلم لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي لصالح المرتفعة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتجيات التعلم المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي حيث قدرت قيمة t ب 17.83 وهي قيمة دالة عند مستوى أقل من 0.01 تتفق هذه الدراسة مع دراسة جاهل نهلة 2017 حول إستراتجيات التعلم و أثرها على التحصيل الدراسي والتي هدفت إلى معرفة أثر إستراتجيات التعلم على التحصيل الدراسي وتوصلت نتائجها إلى وجود تأثير لتنوع في إستخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي

ومن جهة أخرى توصلت الدراسة الحالية إلى : وجود ذات دلالة إحصائية في إستراتجيات التعلم ماوراء المعرفية لدى منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي حيث قدرت قيمة t ب : 8.451 وهي قيمة الدالة عند مستوى أقل من 0.01 وتتفق مع دراسة بن يوسف آمال 2008 حول العلاقة بين إستراتجيات التعلم والدافعية لتعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي توصلت إلى هناك إرتباط قوي وموجب بين درجات التحصيل وبين درجات الدافعية و الإستراتجيات بمعامل إرتباط قدر ب0.80 بالإضافة إلى أن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم وإستخدام الإستراتجات في التحصيل.

**دراسةحيدب نورة و بونوالة خضرة (2019،2018) ولاية البويرة :**

بعنوان إستراتجيات التعلم وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إستراتجيات التعلم وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي لإيجاد العلاقة للظاهرة المدروسة أما لجمع البيانات من الميدان إعتمدت الباحثتان على الإستبيان الذي يعتبر من أهم طرق البحث وجمع البيانات في العلوم الإجتماعية والذي يعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري والتطبيقي ، حيث تم الكشف عن عدم وجود علاقة بين مستوى إستراتجيات التعلم ومعدلات التلاميذ المتفوقين ، كما لاحظنا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى إستخدام إستراتجيات التعلم بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتوسطين

**دراسة سامية مليك و لزهاري حميداني (2020،2019):**

بعنوان الدافعية لتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وقدم تم الإعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي لإيجاد الظاهرة المدروسة أما لجمع البيانات من الميدان فقد إعتمد البحثان على الإستبيان الذي يعتبر من أهم و أدق طرق البحث وجمع البيانات في العلوم الإجتماعية والتربوية والذي يعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري والميداني حيث أنه كان من المفروض التوصل إلى النتائج التالية توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

**دراسة فرحات نبيلة (2020،2019) برج بوعريريج :**

بعنوان إستراتجيات التعلم المفضلة عند طلبة السنة الأولى والثانية ماستر علم النفس المدرسي ، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إستراتجيات التعلم المفضلة لدى طلبة السنة الأولى ماستر والثانية ماستر علم النفس لمدرسي بكلية العلوم الإجتماعية والإنسانية بجامعة برج بوعريريج وكذا التعرف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إستخدام إستراتجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس وكان المفروض تطبيق الإختبار على عينة حجمها (64) طالب وطالبة خلال الموسم الجامعي (2020/2019) وقد تم إستخدام المنهج الوصفي وتطبيق مقياس إستراتجيات التعلم لي بن يوسف آمال (2008) المتوصل في الأخير إلى النتائج المرجوة الإستراتجيات المفضلة لدى هذه العينة

**التعقيب على الدراسات السابقة :**

لقد قام العديد من الباحثين بتسليط الضوء على دراسة إستراتجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي فمنها من طبقت على المرحلة الثانوية مثل دراسة بن يوسف آمال التي طبقت على المرحلة الثانوية سنة 2008 و قيدوم أحمد سنة 2011 ومنها من طبقت على المرحلة الجامعية.

لكن أغلب الدراسة طبقت في المرحلة الثانوية ، مما جعلهم يولون الإهتمام بهاته المرحلة من قبل القائمين على التربية من أجل التأكيد على هذه الإستراتجيات وترسيخها لدى التلاميذ لمعرفة مستوى هذه الإستراتجيات لتساعدهم على توجيه أفضل للمتعلم والتنويع في إستراتجيات التعلم ، هذا ما أظهرته نتائج بعض الدراسات التي بينت وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين إستراتجيات التعلم والتحصيل الدراسي هدفت بعض الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتجيات التعلم ماوراء المعرفية على تحصيل التلميذ لي قيدوم أحمد والتي أوضحت نتائجها وجود علاقة إرتباطية دالة لصالح التلاميذ الأكثر إستخداما لإستراتجيات التعلم ماوراء المعرفية .

لقد قدمت الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية المتعلقة باستراتيجيات التعلم فئات عمرية مختلفة (تلاميذ ،أطفال ، طلبة) في حين ركزت الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الثانوية (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي).

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات ذات الصلة حيث :

دراسة بن يوسف آمال (2008) طبقت إستبيان الدافعية للتعلم وإستبيان إستراتجيات التعلم وقيدوم أحمد (2011) طبق إستبيان لقياس إستراتجيات التعلم لدى التلاميذ، و دراسة مُحَمَّد المصري(2009) التى طبقت عليهم إستبانة إستربجيات التعلم ، و دراسة غسان الزحيلي (2012) التى طبقت مقياس إستراتجيات التعلم تأليف ديبوراه ستيبيك (جامعة كالفورنيا) هايدي جرالنيسكي (جامعة هارفارد) يتألف المقياس من أحد عشرة عبارة موزعة على بعدين هما الإستراتجيات الفعالة و الإستراتجيات السطحية ، ودراسة زهرة حميدة (2016) إعتمدت على مقياسين مقياس من وضع الباحثة و الآخر من تصميم الباحثة نيفين وهوما مقياس إستراتجيات التعلم المعرفية والثانية مامدى فعاليته في إستخدام هذه الإستراتجيات ودراسة مروة سلامي (2018) حيث تم تطبيق مقياس إستراتجيات التعلم ، أما عن دراسة حيدب نورة وبونوالة خضرة فقد إعتمدت على الإستبيان الذي يعتبر من أهم طرق البحث وجمع البيانات في العلوم الإجتماعية والذي يعتبر حلقة بين النظري وتطبيقي ودراسة سامية ماليك ولزهاري حميداني فقد إعتمدا على الإستبيان الذي يعتبر من أهم و أدق طرق البحث وجمع البيانات في العلوم الإجتماعية والتربوية والذي يعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري والميداني ودراسة فرحات نبيلة لقد طبقت مقياس إستراتجيات التعلم لبن يوسف آمال (2008 ) .

ولوحظ تنوع في إختيار العينة مثل العينة العشوائية و القصدية في أغلب الدراسات ، أما في الدراسة الحالية فقد إستخدمت العينة العشوائية .

وفي نفس الوقت كان الإختلاف بين الدراسات و الدراسة الحالية في عدد أفراد العينة حيث تكونت هذه الأخيرة من 60 تلميذ وتلميذة مقارنة مع الدراسات ذات الصلة التي تتراوح بين ( 64و500)كحد أقصى و يرجع ذلك لطبيعة البيئة التي تمت فيها الدراسة، مع إختلاف في طبيعة أفراد العينة و هناك إختلاف في طبيعة المنهج المستخدم الذي كان المنهج الوصفي في معظم الدراسات،و هذه الدراسة الحالية كذلك اعتمدت على المنهج الوصفي .

## الفصل الثاني: إستراتجيات التعلم

**-تمهيد**

1. **مفهوم الاستراتيجية**
2. **تعريف استراتيجيات التعلم**
3. **وقت استخدام استراتيجيات التعلم**
4. **أهداف استخدام استراتيجيات التعلم**
5. **تصنيف استراتيجية التعلم**

**-خلاصة**

**تمهيد :**

في الآونة الأخيرة تزايد الإهتمام بعملية التعلم حيث أصبح المتعلم المحور الأساس للعملية التعليمية التعلمية والإهتمام ينصب عليه إذ على أساسه بنيت العملية التربوية التعليمية ومعيار نجاح هذه العملية يكمن في الإستراتجيات التي يستخدمها أثناء تعلمه و التي تؤثر بشكل إيجابي في تحصيله الدراسي حيث أكد العديد من الباحثين على إيجابية العلاقة بين إستراتجيات التعلم والتحصيل الدراسي و أشارو لإستخدامها العالي مرتبط دائما بالمستوى الأدائي العالي حيث نركز في هذا الفصل على تحديد مفهوم إستراتجيات التتعلم وتصنيفاتها عند الباحثين إلى جانب ذكر أهميتها و وقت إستخدامها لدى التلاميذ .

**1) مفهوم الإستراتجية :**

مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتجيوس وتعني فن القيادة لذا كانت الاستراتجية اقرب الى المهارة "المغلقة "التي يمارسها كبار القادة واقتصر استعمالها على الميادين العسكرية وارتبط مفهومها بتطور الحروب كما تباين تعريفها من قائد لاخر وبهذا الخصوص فانه لابد من التاكيد على الدينامكية الاستراتجية حيث انه لا يقيدها تعريف واحد جامع فالاستراتجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الاغراض او لكونها نظام معلومات عملية عن القواعد المثالية للحرب ويتفق الجميع في:

اختيار الاهداف وتحديدها.

اختيار الاساليب العلمية لتحقيق الاهداف و تحديدها.

وضع الخطط التنفيذية.

تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.

اما "صبحي" فقد عرفها بانها نمط من الافعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة وهذي الافعال تعمل بالنتيجة على وفق نتائج مرغوب فيها.(عبد الهاشمي،2008) .

**2) تعريف إستراتجيات التعلم :**

عرفها عبد الحميد جابر 1999هي الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التى يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه،بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية. إنها الإستراتجيات التى يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة ومثال ذلك أن التلاميذ كثيرا مايكلفون بمهام تعليمية معينة مثل تكملة ورقة عمل في القراءة أو تحديد مادة مرجعية تتطلبها كتابة تقرير أو بحث في مادة التاريخ ولكي يكمل التلميذ مهام التعلم هذه فإن الأمر يقتضيه أن يندمج في عمليات

تفكير معينة وفي أنماط سلوكية مثل تصفح العناوين الرئيسية والتلخيص وأخذ المذكرات وكذلك مراقبة الفرد لتفكيره هو وهكذا لكي يؤدي التلاميذ مهام التعلم ينبغي عليهم أن يكتسبوا عدة إستراتجيات تعلم.

وهناك تسمية أخرى لإستراتجيات التعلم هي الإستراتجيات المعرفية cognitive stratégies لإنها تحقق أهدافا تعليمية معرفية أكثر منها سلوكية ومن أمثلة الأهداف المعرفية التقليدية التى يطلب من التلاميذ تحقيقها في المدرسة:فهم فقرة في كتاب أو حل مسائل في الرياضيات أو العلوم أو تذكر قائمة من التواريخ أو هجاء الكلمات أو حفظ قصيدة من الشعر

أما عبد الحميد حسن 2010:عرفها أنها الأفكار والإجراءات التى يستخدمها الطلاب لإكمال تعلم المهام وهي الأدوات التى تمكن الطلاب من توظيف أنفسهم بشكل مستقل لإكمال مهمة اللغة على سبيل المثال الطالب الذي يحتاج لمعرفة قائمة المفردات قد يرسم صورة ليتذكر كل كلمة.

وقد قسمت ربيكا أكسفورد إستراتجيات التعلم الى قسمين مباشرة و غيرمباشرة:

المباشرة تظمنت مايلي : التذكرية ، المعرفية ، التعويضية .

الغير مباشرة وتظمنت مايلي : الفوق معرفية ، التأثيرية (الوجدانية) ، الإجتماعية .

حيث شبهت ربيكا أكسفورد الإستراتجيات بالمسرحية ، فلإستراتجيات المباشرة تشبه الممثلين الذين يؤدون مهام محددة مع اللغة ، وشبهت الإستراتجيات الغير مباشرة بدور المخرج المسرحي الذي يحفز الممثلين الذين يعملون في صورة تعاونية ، والطلاب أنفسهم هم من يقومون بدور المخرج .

كما عرفها الباحثان هبة مركون و عبد الوهاب جناد (2020) يقصد بإستراتجية التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التى يستخدمها التلاميذ و تؤثر فيما تم تعلمه ، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية ، وهي الإساليب التى يستخدمها التلاميذ المتعلمين لمعالجة مشكلات تعلم معينة . ( باسم الصرايرة و آخرون ،2009).

**3) وقت إستخدام إستراتجيات التعلم :**

إستنادا إلى الباحثة( بن يوسف آمال2008) فإن إستراتجيات التعلم ليس لها وقت محدد ولا يتوقف إستعمالها ، فهي تكون قبل البدأ بالمراجعة وتكون أثنائها كما تكون بعدها ، وهذا ما أشار إليه دعدور (2000) في أن المتعلم الناجح يستخدم مجموعة من إستراتجيات التعلم تكون قبل التفاعل المباشرمع المعلومات أوالمادة العلمية ومجموعة أخرى من الإستراتجيات أثناء التفاعل مباشرة معها وإستراتيجيات أخرى بعد التفاعل مع المعلومات ، فالمتعلم قبل أن يتعامل مع المعلومات سيقوم بالتخطيط لكيفية التعامل وما يجب عليه فعله ، ويقوم بأفعال من شأنها إعداده وتهيئته معرفيا و وجدانيا وبدنيا وفيزيقيا وحصر جميع الظروف المحيطية التى بإمكانها أن تساعده و توفر عليه الوقت و الجهد وتسيير الأوضاع على

حسبه بغرض تناوله للمعلومات ،و يقوم بتحديد المعرفة السابقة التى يمكن أن تساعده في هذه المهمة ،و أن يحدد في أي إتجاه يريد أن يأخذه تفكيره ،وماذا عليه أن يعمل أولا(الحيلة ،2002،2).

أما أثناء التفاعل فإنه يستعمل عدة إستراتجيات للتعامل مع المعلومات من بينها أنه يقوم بتفحص المادة والتعرف على الأفكار والمعلومات الموجودة فيها وترتيبها على حسب أهميتها وتصنيفها و تلخيصها و إدارة بنائها في إطار خاص يسهل عليه إدراكها وفهمها وتنظيمها ،كما يقوم بوضع كيفية العمل ويتفقد مساره لتأكد من مدى صحته ويقرر ما الكيفية التى يكمل بها وماهي المعلومات المهمة التى يجب أن يتذكرها وما الأشياء التى يحتاج إليها لإنجاز عمله ،وبهذا يقوم بمراقبة أداءه (زيدان والسمالوطي ،1985).

فيما نجده بعد قيامه بالتفاعل يقوم بمجموعة أخرى من الإستراتجيات بغرض تمكينه من ترسيخ المعلومات ولزيادة قدرته على الإحتفاظ إذ يقوم من حين لأخر بمراقبة نفسه وتفحص تذكره وتقويم ذاته وأداءه وتحديد الأمور التى تمكن منها والتي إستعصت عليه ،فهو بتقويمه لنفسه يتفحص هل أن طريقة عمله وتفكيره زودته بأقل أو أكثر مما كان يتوقع وما الذي عمله مختلفا و الى أي مدى يخدمه هذا المسار والطريقة التى إنتهجها ،وهل هو بحاجة لتغيير الخطة لسد الثغرات في فهمه وبهذا نجده يعيد بناء خطة أو يعدل فيها (الحيلة،2002،1 ).

**4) أهداف إستخدام إستراتجيات التعلم :**

تهدف إستراتجيات التعلم إلى إستخدام مجموعة من الطرق والمهارات العقلية والفكرية في تعلم كيفية التعلم والتفكير في كيفية التفكير التى تخول لهم الحصول على قدر أكبر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير وبجهد أقل ولذلك يتم بتدريب المتعلمين عليها من خلال تزويدهم بأهم الخطوات والمراحل التى تجعلهم مسؤولين عن تعلمهم وتجعلهم عناصر فاعلة ومشاركة في العملية التعليمية والتربوية وأشار بهجت إلى ذلك في قوله "إن الهدف من إستراتجيات التعلم هو أن يذهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التى ينجز بها النشاط والتدريب على المهارات والعمليات و الإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم "(بهجت،2003) وعلى أنها مجموعة من الإجراءات والطرق التى يمكن للمتعلم إستعمالها بهدف الرفع من مستوى الوعي لديه حتى يتمكن من توجيه مبادراته الذاتية وتقييمها نحو تحقيق أهداف التعلم الفردي ولبناء رصيده الفكري بنفسه ،كما تهدف كذلك إلى مساعدة المتعلم على تجهيزه المادة التى يريد تعلمها ليجعلها في متناوله ومقدرته.

.(www.educapsy.com)

يمكننا الآن التطرق إلى تصنيفات إستراتجيات التعلم إلى مجموعة من العناصر وهي كالتالي:

**5)تصنيف إستراتجيات التعلم :**

إستنادا إلى الباحث (عبدالحميد حسن،2010.64) وقد استند في بحثه هذا إلى تصنيف (O'malley&Chamo,1999) الذي صنفها إلى :

**1. الإستراتجيات المعرفية( Cognitive Stratégies) :**

وتهتم بتحليل النص أوالموضوع المراد دراسته ،ومن أمثلتها : التسميع( Rémering) التوضيح أوالتفصيل (Elaboration) ، التنظيم(Organizations) سواء أكانت المهام تعلم بسيطة أم معقدة مركبة.

**2. الإستراتجية فوق المعرفية(:Meta Cognitive Stratégies) :**

وتهتم بإدارة عملية التعلم مثل الإنتباه الإنتقائي على جزء معين من النص ، ومراقبة الفهم أو ضبط الإستيعاب Monitoring (Compréhension) وتقويم ما تم تعلمه أوالتقويم الذاتي (Self Evaluation).

**الإستراتجية الإجتماعية أو الوجدانية (Social– Affective Stratégies ):**

وتهتم بالتفاعل مابين المتعلم والآخرين مثل :التعاون مع الآخرين لحل مشكلة ما ، المناقشة و الحوار مع الذات.

فالتلاميذ غالبا مايعتمدون على العديد من الطرق و الأساليب و الإستراتجيات التى تساعدهم على الحفظ والتذكر وحل مشكلاتهم الدراسية والحصول على المعلومات لذا يمكننا ذكر مجموعة من الإستراتجيات الأخرى فقد إختلف الباحثين في تصنيفها وتحديد مفهومها ونذكر منها تصنيف الذي ذكرته الباحثة (بن يوسف آمال ،2008 )في إستنادها على تصنيف فيو رولند الذي حددها في مرجعه الدافعية في المجال المدرسي(1996و1997)

نذكرمايلي :

**إستراتجية الحفظ و التذكرStratégies de mémorisation :**

إن الحفظ والتذكر مهمة ممتدة طول حياة الإنسان فمن خلالها يستطيع الإحتفاظ وتعلم الآلف من الحقائق ،فهي قدرة عقلية و ذهنية تساهم في استيعاب الحقائق و المعلومات وجعلها ذات معنى وتخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع إليها و إستراجاعها،وقد عرفها (فيو VIAU,1997) بأنها تعني عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم لإسترجاع المعلومات التى يريد الإحتفاظ بها وتخزينها ويكون الإحتفاظ بإعادة القراءة أو الكتابة.

كما تستعمل عدة مفاهيم قريبة ومرادفة لإستراتجية الحفظ والتذكر وهي التسميع والسرد وقد عرفها (عبد الحميد جابر، 1999)بإيجازأنها حفظ المواد في الذاكرة بتكرار :

**إستراتجية التنظيم :**

وقد استندنا في تعريفها على الباحثة (أفنان نظيرة،2004.69) حيث قالت قد يقوم الفرد بعملية عقلية أخرى لتحايل على محدودية سعة هذا القسم من الذاكرة تسمى بالتنظيم (Tuckman(1992.121). إذ إنه في هذه الحالة يقوم بتنظيم المعلومات على أساس العناصر المشتركة التي تجمع بينها. فإذا ما عرض على الفرد قائمة مكونة من إثنتي عشرة فقرة .مثال "قمح،أرز،قلم ،برتقال ممحاة ،تفاح ،عدس، مسطرة ،مبراة ،دفتر، حمص،مشمش وطلب منه إسترجاعها ،فقد يصعب عليه إسترجاع هذه العناصر جميعها لأنها اكبر من أن تستوعبها ذاكرته قصيرة أمد ولكن إذا حفظها على شكل فئات ذات عناصر مشتركة مثال الحبوب صنفها مع بعضها والفواكه والقرطاسيات مع بعضيها يسهل تذكر ماتتضمنه من عناصر، إن هذه العملية من التنظيم لا تقوم بها الذاكرة قصيرة المدى فقط ،وإنما تقوم بها أيضا الذاكرة طويلة الأمد .

ولعل الهدف من عمليتي التجميع والتنظيم هو وضع معلومات أكبر في حيز أصغر من الذاكرة بناء على العلاقة المشتركة التى تجمع بينها وبالتالي ، لإتاحة المجال لتعلم عدد آخر من المعلومات.

**إستراتجية البناء:**

حيث يسبقها مصطلح التعديل فهو عبارة عن عملية عقلية أكثر تعقيدا .فالفرد هنا يجري تعديلا أوتغييرا على المعلومات القديمة ، كي يستطيع أن يدمج في إطارها المعلومات الجديدة المتعلمة وهذا ما يعرف بمصطلح التنظيم أو إعادة تنظيم البناء المعرفي بشكل يتفق وخصائص المعلومات الجديدة المتعلمة كما ونوعا أما إذا كانت المعلومات الجديدة مغايرة عما يوجد في البناء المعرفي من المعلومات القديمة وبدرجة تعجزمعها السكيما الموجودة في الذاكرة من إستيعابها وإدخالها في إطارها عندها يحتاج الفرد إلى بناء معرفي جديد أو بناء سكيما جديدة لكي يستوعب المعلومات الجديدة المغايرة كليا عن المعلومات القديمة التى لديه ، فإذا ما رأى الطفل زهرة جميلة على سبيل المثال لا يستطيع أن يطلق عليها إسم شجرة مع أن مفهومي الزهرة والشجرة تجمع بينها عناصر مشتركة كالأوراق والسيقان ، في هذه الحالة يجب أن يبني الطفل سكيما جديدة لمفهوم الزهرة ليميزها عن مفهوم الشجرة ، فهذه الإستراتجية تقوم على الروابط أو العلاقات بين المعلومات (أفنان،2004)

**إستراتجية الضبط La régulation :**

وإستندنا على الباحث (عبدالله قلي ،2004) الذي قال بأنها تتعلق بالعمليات التى تمكن المتعلم من إدماج معلوماته في الوضعية الحالية ومواجهتها بمعلوماته ماوراء المعرفية السابقة و المعطيات المستخلصة من الواقع بغرض تكييف

إستراتجياته المعرفية وجعلها أكثر فعالية من أمثلة الأسئلة التى يمكن أن يطرحها المدرس في إستراتجية الوعي بالعمليات المعرفية مايلي :

-كيف تعرف أنك بصدد التحليل أو الفهم أو التحليل؟

-هل تطرح على نفسك أسئلة وأن تمارس التحليل أو الفهم؟

-هل تساعدك الإستراتجيات المقترحة على ممارسة الفهم ؟كيف ؟ ولماذا؟

-هل تسهل الإستراتجيات المقترحة فهمك ؟

-هل تستعمل هذه الإستراتجيات أو تريد أن يستعملها أستاذك في مواد أخرى؟

**الإستراتجية الميتامعرفية :**

وقد عرفها الباحث (فتحي الويش.158،2013) بأنها الوعي بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة او معلومات معينة ترتبط بهذا الموقف و من ثم يكون المتعلم قادرا على ضبط تفكيره و السيطرة عليه مما يؤدي إلى النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة من تعلمه من حلال مجموعة من الإجراءات التي توجه ممارسات المعلم داخل قاعات الدرس (استراتيجية ما وراء المعرفة) .

**إستراتيجية التسيير:**

نقلا عن الباحثة (عنبر نصيرة ،2012.72 ) فقد إعتمدت في بحثها على الإستراتجيات التى تهدف إلى تسيير الموارد الخارجية وبالتالي تطرقت إلى إستراتجيات تسير الوقت والموارد المادية والبشرية

**إستراتجيات تسيير الوقت :**

تمكن هذه الإستراتجية المتعلم بتسيير وقته بصفة ناجحة مما يجعله يضع جدول توقيت محدد وآجال محددة وقد بينت دراسة Boulet و آخرون (1996) أن الطالب الناجح يضع لنفسه أوقات عمل والتى تسمح له في نفس الوقت بعدم إهمال الجوانب الأخرى من حياته ويختر فترات طويلة للعمل الدراسي ولكنها غير متكررة وكذلك يضع مخطط عمل لدراسة محترما الاجال المحددة وينظم نفسه من أجل إنهاء العمل قبل هذه الآجال المحددة .

**تسيير الموارد المادية :**

هذه الإستراتجية تسمح بتسيير وإكتشاف الموارد المادية المتاحة والمناسبة ومكان الدراسة من اجل تنظيمها الناجح والمناسب لإحتياجات المتعلم حيث بينت دراسة Boulet وآخرون (1996) أن الطالب الناجح يبحث عن مكان هادئ لدراسة و التخلص من العوامل المشوشة كالضجيج وتنقل الأشخاص والوسائل السمعية البصرية

**تسيير الموارد البشرية :**

تسمح هذه الإستراتجية للمتعلم على الإستفادة من الموارد البشرية المتاحة ، طلب الإعانة منها فالطالب الناجح على نفسه أكثر من الإعتماد على الزملاء أو الأساتذة في حين أن الطالب الضعيف يعتمد على الآخرين في الدراسة وذلك حسب دراسة Boulet (1996)

**تنقسم هذه الإستراتجيات إلى ثلاث أنواع :**

تسيير الموارد الزمنية

تنظيم وتسيير الموارد المادية ومحيط المدرسة

تسيير والإستفادة من الموارد البشرية

**إستراتجية الحفز أو الدعم :**

لقد إستندنا في تعريفنا على الباحث (عبدالله بربزي ،117) الذي ذكر أن هناك تحفيز داخلي و خارجي حيث قال التحفيز الدخلي يتمثل بالرضا والمتعة عند إنجاز مهمة أو تعلم أشياء عن طريق القراءة أو التقليد أو المحاولة والخطأ ، ويعتبر أكثر أنواع التحفيز تفضيلا في التعلم ، لأنه يرتبط عامة بالتعلم الواقعي والمستمر ويتجه نحو المعنى والفهم العميق والتفكير الإبداعي ، بينما التحفيز الخارجي يرتبط بالحصول على المكافآة ولاعلاقة له بالمهمة أو الخوف من نتائج سلبية كالحصول على مهنة جيدة أو مكانة إجتماعية رفيعة و أجرة عالية أو الشهرة أو الجاه أو تحقيق التميز بين الزملاء

**خلاصة :**

وفي خلاصة هذا الفصل يمكننا القول أنه على المتعلم السعي جاهدا لتنويع في إستخدام إستراتجيات التعلم لكي تسهل وتنظم طرق إكتسابه للمعارف والبحث عن الحلول لمشكلات النسيان التي تعترضه خلال عملية تعلمه فكل عمل منظم ومحكم البناء والتخطيط يكون أسهل للحفظ والبقاء في الذاكرة لوقت طويل لذا وجب على كل متعلم الإهتمام بهذه الإستراتجيات و وجب على المعلمين القيام بمساعدة تلاميذهم على تعلم و إستعمال هذه الإستراتجيات لتحقيق تحصيل دراسي جيد و بالتالي تحسين المستوى التعليمي.

## الفصل الثالث :التحصيل الدراسي :

**-تمهيد :**

1. **مفهوم التحصيل الدراسي**
2. **مستويات التحصيل الدراسي**
3. **العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي**
4. **شروط التحصيل الدراسي**
5. **أهداف التحصيل الدراسي**
6. **إختبارات التحصيل الدراسي**
7. **تقويم التحصيل الدراسي و أهدافه**

**-خلاصة**

**تمهيد:**

اهتمت التربية بالطاقات البشرية اهتماما مت ازيداً، والتي يمثلها التلاميذ، فأصبح الاهتمام موجهاً للتلميذ ولحجم المعارف التي استوعبها، والمهارة التي اكتسبها، حيث أن هذا ما كان يشد اهتمام المؤسسة التعليمية أكثر، فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقديره مدى تحقيق أهداف عند المتعلم، كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير.

فالتحصيل عملية معقدة يدخل في حدوثه مجموعة من العوامل والأسباب والشروط، وهذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال هذا الفصل، حيث سنتناول تعريف التحصيل، أنواعه، شروطه، وكذا العوامل المؤثرة فيه إلى جانب خصائصه، وتقويم التحصيل وأهدافه، واختبارات التحصيل .

**1-مفهوم التحصيل الدراسي:**

**أ. التحصيل لغة:**

من فعل حصل بمعنى اكتسب ، حصل الشيء أي حصل حصولا والتحصيل تغيير ما حصل تجمع و تثبت، حصل العلم والمعرفة أي اكتسبه (ابن منظور، 1999، ص153 ) .

والتحصيل ترادفه كلمة اكتساب وهو الحصول على المعارف.

وكذلك التحصيل من الاكتساب أي نقول تحصل فلان على شيء أي اكتسبه (فاخر،1971، ص56) .

ويرى قاموس القياس للعلوم التربوية التحصيل الدراسي بأنه: تحديد التقدم الذي يحرزه الطالب من المعلومات والمهارات ومدى تمكنه منها، فهو يعبر عن مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية (السلخي،2013،ص25).

ب. اصطلاحا:

تختلف وجهات النظر والآراء حول مفهوم وتعريف التحصيل الدراسي ورغم هذا الاختلاف نجد شبه إتفاق حول أهمية ودور هذا الأخير في تحديد المقدار الذي يتحصل عليه المتعلم من معارف منها:

يعرف (الملا ناهد 1992) أن التحصيل الدراسي مصطلح تربوي يطلق على النتائج والتقديرات التي يحققها التلميذ من العملية التربوية يكون هذا التحقق نتيجة عملية تفاعل المتعلم مع ما تلقاه وتعلمه في المدرسة وما اكتسبه من الكتب ومصادر المعرفة (العنزي،2007،ص3).

قتصر هذا التعريف على كل ما يتحصل عليه المتعلم من معلومات وما يكتسبه من مهارات من خلال النتائج المحققة في عمله المدرسي.

وقد عرفه (لمعان الجيلالي2011 ): بأن مفهوم التحصيل الدراسي يتحدد من خلال مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم له نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة"(عبد القادر،1957،ص58).

ويركز هنا بأنه مجموعة من الأساليب التي يكتسبها المتعلم، فمن خلاله تحدث نواتج مرغوبة أولا.

**2-مستويات التحصيل الدراسي:**

- يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع:

**1.2.التحصيل الجيد :**

يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم،ويتم استخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل التلميذ للحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه ( فدوري الحاج واخرون،2015،ص91).

وحسب الباحث مدحت عبد اللطيف عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز مستوى الأداء للتلميذ عن المتوقعمنه، في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة وهو أيضا حصول التلميذ على علامات متفوقة (مدحت،1990،ص108)

**2.2 التحصيل الدراسي المتوسط:**

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانات التي يمتلكها ويكون أداء متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة، أي تكون نتائج التلميذ متوسطة، فهي ليست جيدة وليست ضعيفة (الرفاعي،1972،ص436).

**3.2 التحصيل الدراسي المنخفض:**

يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام (مصطفى لحمد،1996،ص94).

وحسب نعيم الرفاعي يعني التحصيل الدراسي الضعيف مستويات منخفضة عن المتوقع من الاستعدادات، أي أن التحصيل الضعيف أو تأخر التلميذ د ارسياً، هو أن التلميذ قد قصر تقصي اًر ملحوظاً عند بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله ولا يؤخذ التحصيل عادة وحده، بل يؤخذ متصلاً مع العمر الزمني للتلميذ.

ويضيف الباحث "نعيم الرفاعي" ضعف التحصيل الدراسي أو التخلف الدراسي يكون على شكلين رئيسين:

العام والخاص، فالتخلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية، أما التخلف الخاص، فهو التقصير الملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية إذ نجد التخلف مثلاً في الرياضيات ويكون النجاح في الفلسفة واللغة العربية . (الرفاعي،1972،ص437).

 يتضح أن هناك 3 مستويات للتحصيل تقسم التلاميذ إلى مرتفعي الذكاء والذين يزيد معدلهم عن البقية، ومتوسطي التحصيل والذي يتمثلون في التلاميذ ذوي الإمكانيات الممتلكة والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض والمتمثل في أداء منخفض عن المستوى العادي، أي الإستعدادات والإمكانيات وهو ما يدل على قصور من طرف المتعلم، ويصنف التحصيل المنخفض تأخر خاص وعام فالعام يظهر في كل المواد، أما الخاص فهو يقتصر على التأخر في بعض المواضيع الدراسية أو جزء منها.

**3.العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:**

توجد عدة عوامل تتدخل وتأثر في التحصيل الدراسي للمتعلم وهذا ما أكده (سمارة 1995 ) في دراسته حيث أشار إلى أن هناك عاملان يؤثران في التحصيل الدراسي ويتمثلان في : (سمارة،1995،ص3)

**1.3 العوامل النفسية:**

هي العوامل الداخلية التي ترتبط بتحصيل الطلبة الدراسي سلباً أو إيجاباً وتتمثل هذه العوامل النفسية في "الذكاء، دافعية الإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات، قلق الامتحان".

**1.1.3 الذكاء:**

يكاد يتفق معظم علماء النفس على العلاقة الوثيقة بين الذكاء والتحصيل في المدرسة، فالطلبة ذو الذكاء المرتفع يحصلون في الغالب على علامات مرتفعة ويميلون إلى الاستمرار في المدرسة لمدة أطول، في حين يميل بعض الطلبة ذو الذكاء المنخفض إلى التقصير في العمل الصفي والى التسرب مبك اًر من المدرسة.

-ولكن هذا لا يمنع أن يوجد بعض من ذوي التحصيل المنخفض أذكياء ولكنهم يفتقرون إلى المثابرة وأنهم يفشلون لأسباب لا صلة لها بذكائهم، فالذكاء يرتبط بالقدرة على التعلم، فالناس الأذكياء يتعلمون أكثر وأسرع من الناس غير الأذكياء في مجال معين.

وهذا ما يؤكده التربويون، حيث اعتبروا أن الطالب متفوقا إذا كان لديه معامل ذكاء مقداره " 120" على الأقل، ويكون لديه مستوى تحصيل مرتفع يضعه بين أفضل 15%-20% من مجموع الطلبة الذي يمثلونه العمر الزمني( ليون هانز إينك، 1983،ص40)

### 2.1.3 دافعية التلميذ للتعلم :

عرفها الحامد "بأنه تلك القوة التي تثير توجيه سلوك الفرد نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي وغير ذلك" وتعد الدافعية من العوامل المهمة التي تتأثر في تحصيل الطلبة وهذا ما أكدته نظرية الدافعية للتحصيل، أن الطلبة الذين يتمتعون بدافع عال للإنجاز يتصفون بمستوى تحصيل أكاديمي عالي، وبخاصة أن دافع الإنجاز هو دافع داخلي يحكم أنشطة ذهنية ومعرفية وهو مرد المستوى العالي من التحصيل الأكاديمي، لذا فإن العمل على زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة تؤثر إيجاباً على تحصيلهم الدراسي. ( السلخي،2013،ص29)

### 3.1.3 قلق الامتحان :

يعد قلق الامتحان سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعود قلق الامتحان كعامل نفسي مؤثر في التحصيل الدراسي فكلما زاد القلق قل التحصيل، ويرى باحثون آخرون أنه يؤثر إيجاباً في التحصيل الدراسي ويعد نوعاً من الاهتمام الشديد بالتعلم ( سيمونز،1974، ص116)

### 4.1.3 تقدير الذات:

-يعتبر تقدير الذات بأنه القيمة إلي يعزوها الفرد لنفسه بالمقارنة مع الآخرين، وهذا ما اعتبرها "ماسلو" حاجة أساسية للإنسان.

-ويرتبط تقدير الذات بالتحصيل الدراسي، حيث بين عدد من علماء النفس، أن هناك علاقة قوية بينهما، ويبدوا أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو ذاتهم، وهناك دلائل قوية على أن الفكرة الجيدة لدى الفرد عن ذاته ضرورية للنجاح المدرسي( الدريني،1980،ص3)

### 5.1.3 مركز الضبط :

-مركز الضبط متغير مهم في التحصيل الدراسي، حين أنه كلما كان مركز الضبط أكثر داخلية، كان التحصيل أكبر حيث ثبت أن هذا المتغير مهم في كثير من المجتمعات على عكس الضبط الخارجي، كما أنهم أكثر استقلالية في سلوكهم وأكثر قدرة على تحمل مسؤولية نجاحهم وفشلهم أثناء تحصيلهم الدراسي ( الدريني،1980، ص92)

### 2.3 العوامل الديموغرافية:

-وهي العوامل الخارجية التي ترتبط بتحصيل الطلبة الأكاديمي سلبًا أو إيجاباً وتتمثل هذه العوالم الديمغرافية بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

### 1.2.3 المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يعرف المستوى الاقتصادي الاجتماعي بأنه" المستوى الذي يدل على المركز الاقتصادي والاجتماعي للفرد أو الجماعة."

كما يحدد المستوى الاقتصادي الاجتماعي بالمتغيرات التالية "وظيفة الأب، دخل الأسرة، حجم الأسرة، ترتيب الطالب في الأسرة، المستوى المادي، سكن الأسرة، تسامح/ تسلط الأب.

-وتبرز أهمية المستوى الاقتصادي: في تحصيل الطلبة الدراسي، حيث يؤثر تأثي اًر يكاد يكون مباشرا على التعلم من حيث قدرة الأسرة على نفقات التعليم، وبالنسبة للرعاية التعليمية فثمة فارق بين ما يمكن أن تكفله الأسرة الفقيرة، وبين ما يمكن أن تكفله الأسرة الغنية.

-وتبرز أهمية المستوى الاجتماعي: في تأثيرها على التحصيل الدراسي في أن بعض المجتمعات، تكون الأسر التي تتمتع بوضع اجتماعي مرموق أكثر ميلاً إلى توجيه أبنائها نحو الاهتمام بالتعلم، فإذا كان الوضع الاقتصادي الاجتماعي يؤثر في تنشئة أفراد الأسرة، فإن الحياة السهلة التي توفر للطفل الحاجات الأساسية من مأكل ومشرب وملبس ومأوى والاستمتاع بالألعاب المسلية داخل البيت والأجهزة التكنولوجية، تلعب دوا اًر مهماً في حياة الطلبة التعليمية والعملية (يوسف قطامي،2002، ص37).

### 2.2.3 المستوى الثقافي:

فالثقافة هي مجموعة من الأنماط السلوكية لمجموعة سكانية تؤثر في سلوك الفرد وتشكل شخصية الإنسان وتتحكم في خبراته.

ويحدد المستوى الثقافي بالمتغيرات التالية "مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، ومستوى تعلم أفراد الأسرة بخلاف الوالدين، حجم المؤثرات الثقافية البيئية.

كما تلعب ثقافة الأسرة دوا اًر مهماً في التحصيل الدراسي للطلبة من خلال اللعب ووسائل التثقيف كالمجلات والجرائد والتي تتحكم بظاهرة النوعية التربوية في المدرسة، كما أن ثقافة الوالدين تؤثر في التحصيل الدراسي لاحتكاكهما بأبنائهما، وقد يبدو هذا منطقياً، لان المناخ الثقافي المرتفع للأسرة يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء( عبيدات،1992، ص105)

بالإضافة إلى ما سبق هناك عوامل أخرى تتحكم في التحصيل تتمثل فيما يلي :

**-الذاكرة:**

تعلب الذاكرة دوأر هاماً في تحديد درجة التحصيل إذ أن التلميذ الذي يتمتع بذاكرة قوية تكون نسبة الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق واسترجاعها عنده أكثر وأبقى من زميله الذي تكون ذاكرته ضعيفة، فالتحصيل الأول يكون أحسن وأنفع من الثاني الذي يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها، والاستفادة منها في مواقف مشابهة أو التي تستدعي استرجاعها والتعامل به( برو،1993، ص11)

**-الحالة الصحية للمتعلم وسلامة حواسه :**

وهي أهم هذه العوامل الجسمية التي ترتبط بالتحصيل الدراسي، نجد البنية العامة للمتعلم، حيث تلعب البنية دور في تحديد نسبة الإنتباه والتركيز والمتابعة.

وتعلب الحواس هي الأخرى دوأر مهماً في تحديد مستوى ودرجة التحصيل، فالتلميذ الذي تكون حواسه الخمس سليمة وخالية من الاضطرابات والتشوهات سوف يتوفر له الجو المناسب للتحصيل، أما إذا كان مصاباً بضعف في الرؤية أو ضعف في السمع، ففي مثل هذه الحالات لا تجد علاجا سوف تؤدي إلى تأخر التلميذ في دراسته ( برو،1993 ،ص111)

**-الاتجاهات التي يحملها المتعلم عن المدرسة والدراسة:**

فالاتجاه الإيجابي والموجب نحو الدراسة والمدرسة ينعكس إيجابا على مردود التعلم بالإيجاب ويسهم في تعديل التوافق النفسي والاجتماعي.

-حيث يعد ميل أو نفور التلميذ لمادة معينة عامل يساعد على تعلمها أو عامل ينفره منها ( برو،1993، ص112)

-طريقة المراجعة والاستذكار:

ويتمثل ذلك في الأسلوب الذي يتبعه التلميذ في المذاكرة ومراجعة الدروس حيث أن التلميذ الذي يشرع في الدراسة قبل الامتحان بمتسع من الوقت يكون لديه الوقت الكافي للإطلاع على كل الدروس المقدمة دون مجهود كبير، ويزيد من نسبة احتفاظه للمعلومات، في حين أن التلميذ الذي لا يبالي بدروسه لا يكون لديه الوقت الكافي للإطلاع على الأمور التي مرت معه، وبالتالي تكون نسبة الاحتفاظ عنده منخفضة (برو،1993، ص123)

-عوامل متعلقة بالأسرة:

تعلب الظروف الأسرية دوارً في تحديد مقدار التحصيل، ذلك لأن الظروف الأسرية الجيدة من شانها أن توفر الجو النفسي والمادية والاجتماعي المشجع على التحصيل ،أما الظروف السيئة فبإمكانها أن تعرقل نمو التلميذ الجسمي والانفعالي والنفسي والعقلي وبالتالي تؤثر سلباً على مردوده التحصيلي.

– فإن الجو العائلي الذي يتميز بالهدوء والاستقرار يوفر للتلميذ جوًا مهيئاً للدراسة، كما أكدت بعض الدراسات على أن التلاميذ القادمون من أسر كبيرة الحجم غالباً ما يكون إنجازهم العملي أقل من مستوى إنجاز التلاميذ القادمون من أسر متوسطة العدد، لذلك على الأسرة أن تهيأ علاقات سليمة داخل الأسرة وحجم مناسب من أجل تحصيل جيد (برو،1993،ص122).

–عوامل متعلقة بالمدرسة:

تلعب المدرسة دوًار هاماً في عملية التحصيل بالنسبة للتلميذ وتدخل فيها المناهج الدراسية ومدة ملائمتها مع مستوى وقدرات التلميذّ وأعمارهم وحياتهم الاجتماعية وظروفهم البيئية لتثير اهتمام المتعلمين، وكذلك يلعب عدد الطلاب في القسم دوارً في أدائه وتحصيله، فاكتظاظ الأقسام يعد أهم العوائق الأساسية التي تقلل من أداء التلاميذ، وأيضا الأداء البيداغوجي للأستاذ يؤثر في عملية التحصيل من خلال معرفة خصائص التلاميذ ومعرفة مشكلاتهم عن قرب وتشجيعهم على القيام بالنشاطات الجماعية، وتوضيح المواد الدراسية ( برو،1993،ص122).

يتضح أن التحصيل الدراسي عملية معقدة التركيب ومتعددة الجوانب، تؤثر فيها مجموعة من المتغيرات وهناك مجموعة من الأسباب والعوامل التي من شأنها أن تؤثر على أداء التلميذ إيجاباً أو سلباً، وكما سبق هناك عوامل ديمغرافية، عوامل متعلقة بالأسرة وأخرى بالمدرسة .

## 4. شروط التحصيل الدراسي :

–هناك العديد من شروط التحصيل الدراسي أهمها:

### 1.4.شرط التكرار :

من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من إجادة هذه الخبرة، والتكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه الذي يؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى، فلكي يستطيع الطالب مثلا أن يحكم حفظ قصيدة من الشعر فإنه لابد أن يكررها عدة مرات، وكذلك تعلم ركوب الدرجات يحتاج إلى كثير من التكرار والممارسة الفعلية لهذا النشاط، ويؤدي التكرار نمو الخبرة وارتفاعها بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي

نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة،فالتكرار الآلي الم أصم لا فائدة منه لأنه فيه ضياع للوقت والجهد وفيه جمود لعملية التعلم، ويؤدي إلى عجز المتعلم عن طريق الارتقاء بمستوى أدائه، والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد ( العيسوي،1984، ص101)

### 2.4.شرط الدافع:

يحدث التعلم بوجود دافع يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، فكلما كان دافع الفرد قويًا كان تعلمه قوياً، والمعروف في تجارب التعلم أن الجوع كان دافعاً ضروريا لحدوث التعلم، فقد ثبتت أن إشباع دافع الجوع كان مؤدي إلى شعور الحيوان بالرضا والارتياح، فالثواب والعقاب لهما أثر بالغ في تعديل السلوك وضبطه لأن الأثر سواء كان طيبا أو ضا أر، يؤدي إلى حدوث تغيير السلوك لذلك ينبغي أن نسعى إلى أن تكون دوافع التعلم مرضية تؤدي إلى الشعور بالرضا والسعادة، وفي ظروف المرح والشعور بالثقة في النفس بدلا من الشعور بالخوف والعقاب، وعليه يجب تعويد التلاميذ بلذة النجاح وتجنب آلام الفشل. فلا إفراط ولا تفريط بل لابد من الوقوف موقفاً معتدلا ( جاسم،2004،ص205).

### .3.4التدريب الموزع والمركز:

المقصود بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب، ولقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان وذلك لأن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد، هذا إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع واقباله على التعلم باهتمام أكبر (ميزاب،1988،ص102).

### 4.4.الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:

لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية حين تكون المادة المراد تعليمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلاً تسلسلاً منطقياً أو طبيعياً كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لارتباطه بينها.

وكذلك الحال في مجال التعليم يجب أن يأخذ الطالب فكرة عامة إجمالية عن الموضوع المراد تعلمه ثم يأخذ بعد ذلك في استيعاب الأجزاء والتفاصيل والوحدات الصغرى. (العيسوي،1984،ص210).

### 5.4.التسميع الذاتي:

تبين عملية التسميع للمتعلم مقدار ما تم حفظه وما بقي في حاجة إلى المزيد حتى يتم حفظه، فعن هذه العملية يستطيع الفرد أن يحدد الحافز على بذل الجهد أو من ألم الخيبة يدفعه إلى إجادة عملية الحفظ (العيسوي ،1984،ص200).

### 6.4.الإرشاد والتوجيه:

لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر عما لو كان التعلم دون إرشاد.

ويجب أن تكون الإرشادات ذات صبغة إيجابية لا سلبية وأن يشعر المتعلم بالتشجيع لا الإحباط، ويجب أن تكون الإرشادات بطريقة متدرجة، فحفظ كلمة أجنبية ونطقها نطقاً خاطئًا يتطلب أوَّلا أن ينسى أو أن يزيل المتعلم ذلك النطق الخطأ ثم يبدأ في تعلم النطق الصواب (العيسوي،1984، ص203).

### 7.4.النشاط الذاتي:

لا شك أن النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، فالإنسان لا يستطيع تعلم التفكير إلا بالممارسة، أي بممارسة عملية التفكير نفسها والحكم على الأشياء وتقديرها، لذا يقال في هذا الصدد أن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم، فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي تكون أكثر شيوعًا ورسوخًا وأكثر عصيان على الزوال والنسيان، في حين التعلم القائم على السرد والتلقين من جانب المعلم فإنه نوع رديء من التعلم(جاسم،2004،ص209).

يتبين أن هناك العديد من الشروط التحصيل على غرار التكرار المتمثل في تكرار إيجابي للمادة من خلال التركيز والانتباه لاكتساب معرفة لما تعلمه، وكذلك شرط الدافع الذي يكون من خلال وجود دوافع محركة للفرد نحو تعلم أفضل حسب درجتها بالإضافة إلى شرط التدريب وبدوره ينقسم إلى تدريب موزع يكون إلى فترات منفصلة وتدريب مركز دفعة واحدة، وهناك شرط الطريقة الكلية والطريقة الجزئية، فالكلية تكون مختصرة وسهلة للتعلم وهي أفضل من الجزئية التي تكون في أجزاء منفصلة غير متسلسلة، وشرط التسميع الذاتي الذي يكون من خلال ترديد المواد الدراسية المواد حفظها، وشرط الإرشاد والتوجيه الذي يؤدي إلى اختصار الوقت والجهد اللازمين للتعلم، وأخيرا شرط النشاط الذاتي المتمثل في اكتساب مهارات وخبرات خاصة بالفرد من خلال بذل جهد ونشاط خاص به ويكون أكثر ثبات، ومنه فإن هذه الشروط جميعها تعمل معاً وتتفاعل من أجل الوصول إلى تعلم أفضل.

## 5.أهداف التحصيل الدراسي:

- ❖ يهدف التحصيل الدراسي إلى تحديد مستوى الطالب، ونتيجته لتقرير ترفيعه إلى صف أعلى من صفه الحالي، أو ترسيبه في الصف واكماله لبعض المواد، وفقا لقوانين وزارة التربية والتعليمات في هذا المجال.
- ❖ وضع خطة التشكيلات المدرسية في ضوء نتائج القبول والتسجيل والامتحانات.
- ❖ تصنيف الطلاب في ضوء النتائج المدرسية، وذلك بتحديد نوع دراسة الطالب إلى علمي وأدبي بعد المرحلة الأساسية وفق أسس وزارة التربية لهذا الغرض.
- ❖ تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالب، وتعزيز قدراتهم التحصيلية ومعالجة نقاط الضعف لدى بعضهم، وهنا يفضل إبلاغ الأولياء بمستوى أبنائهم، والتعاون لرفع مستواهم.
- ❖ تزويد الإدارة التعليمية بتغذية راجعة حول التشكيلات المدرسية ( الحطيب،2008،ص 203-204)
- ❖ تحفيز المتعلم على المثابرة والدراسة والمزيد من التعلم.
- ❖ التنبؤ بأدائهم في المستقبل.
- ❖ يهدف إلى اكتساب المتعلم أنماط سلوكية مبرمجة من طرف المنظومة التربوية والتعليمية.
- ❖ استخدام المعلمون لتقويم التحصيل الدراسي وسائل متقدمة، منها الاختبارات المدرسية العادية ،ومنها الاختبارات التحصيلية ،ومنها تقويم التقدم في الأعمال المدرسية اليومية
- ❖ يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية توضح ما اكتسبوه من خبرات من المواد الدراسية ( بوسنة، 2007، ص154 ) .

## 6.اختبارات التحصيل الدراسي:

يعرفها مصطفى دعمس: «انه سلسلة من المثيرات تتطلب استجابات من المتعلم لقياس سلوكه او معرفته في موضوع من الموضوعات(دعمس،2008،ص10).

-وللاختبارات التحصيلية أنواع عديدة لكل منها مميزاتها وعيوبها ومن بين هذه الاختبارات نجد:

### 1.6.الاختبارات المجالية:

يعتبر اختبار المقال من أكثر الاختبارات شيوعًا على كافة المستويات التعليمية في بلادنا، ويسمى هذا النوع باختبارات المقال لأن الطالب يكتب فيه مقالاً "كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال، كما يسمى أحياناً باختبارات التزويد حيث يطلب من الطالب أن يزودنا بإجابة مكتوبة لسؤال معين أو عدد من

الأسئلة، وتكون في العادة على نوعين: طويلة حيث تتطلب الأسئلة الإجابة كتابيًا بمقال يتكون من عدة فقرات أو جمل، ثم قصيرة وفيها يكون جواب المتعلم في شكل كلمة أو جملة قصيرة.

-وتستخدم التقويم لأهداف تربوية، ولتحديد مستوى تحصيل الطالب، وتنمي قدرة الطالب على التفكير واستخدام ما اكتسبوه من معارف ومعلومات (مدكور،2001،ص260-262).

### 1.1.6.مزايا الاختبارات المقالية:

-تعطي الحرية للطالب المفحوص في صياغة إجابته وتكوينها حسب ما يراه مناسباً، وهذا ما يساعده على تعليمه مهارات حل المشكلة التي يواجهها وتساعده كذلك على اتخاذ القرارات المناسبة.

-تشجيع الطالب المفحوص على تنظيم أفكاره وربطها مع بعضها للوصول إلى الهدف.

-لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية الكثير من الوقت والجهد (اللقاني،فارعة،1995،ص151).

### 2.1.6.عيوب الاختبارات المقالية:

-قلة نتائج الاختبارات المقالية، نظ اًر لتفاوت تقدير المصححين على أجوبة المفحوصين فقد يتحيزون لطالب ما دون غيره.

-يتطلب تصحيح الاختبارات المقالية وقتاً كبيً ار لذا فهي غير سريعة التصحيح.

-لا تتصف بالدقة في التغيير بين أداء المفحوصين (اللقاني وفارعة،1995،ص154).

### 2.6.الاختبارات الموضوعية:

الاختبارات الموضوعية هي وسائل قياس حديثة نسبياً في المجالات التربوية، حيث بدأ استخدامها عام 1915لدى عدد من أنظمة التعليم المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية، وترجع تسمية هذه الاختبارات لدقتها وموثوقيتها، لأن لديها إجابة واحدة فقط تعتبر هي الأصح والأفضل ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح وتتضمن إجابات محددة تتقلص فيها احتمالات الأحكام الذاتية مثل إحدى الإجابات من بين بدائل عديدة للسؤال الواحد، ولهذا النوع من الاختبارات أنماط متنوعة من الأسئلة ولكل منها استعمالات ومواصفات نسبية وهي أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة لاختبار من متعدد، أسئلة المزاوجة و المطابقة،اختبارات التكميل (سوسن شاكر،2014،ص166).

### .1.2.6مزايا الاختبارات الموضوعية:

-توفر فرصة لجمع المعلومات حول تعلم الطالب، وحول الأخطاء الشائعة، ونقاط القوة والضعف لديه.

-تتسم بسهولة وسرعة وموضوعية عملية التصحيح واعطاء الدرجات.

-تعطي معظم مفردات محتوى المادة الدراسية، بسبب كثرة الأسئلة التي تتضمنها (علام،1995،ص77).

### 2.2.6.عيوب الاختبارات الموضوعية:

-تتطلب وقتاً ومهارة في بناءها وصياغة أسئلتها بصورة جيدة.

-تشجع على سلوك التخمين أو النجاح بطريقة الصدفة أو عن طريق الغش كما في اختبارات الصواب و الخطأ.

-أنها تؤكد على مهارات القراءة فقط دون مهارة الكتابة رغم أهميتها (علام،1995،ص109).

### 3.6.الاختبارات الشفوية:

-هي إحدى وسائل التقويم المستخدمة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية، وتهدف هذه الاختبارات إلى التعرف على مدى إتقان التلاميذ للمادة الدراسية بمعزل من قدرات الكتابة والتعبير وتقييم قدرة المتعلم على القراءة والنطاق السليم ( سوسن شاكر،2014،ص181).

### 1.3.6.مزايا الإختبارات الشفوية:

-تمتاز الاختبارات الشفوية بعدم السماح للغش.

-توفر فرصة للتعلم من خلال المناقشات التي تدور بين الفاحص والمفحوص

-لا تتطلب وقت و جهد في إعدادها عكس الاختبارات المكتوبة (علام،1995،ص114).

### 2.3.6.عيوب الاختبارات الشفوية:

-تأثر استجابة الطالب بالموقف الإمتحاني فقد يرتبك التلميذ أمام المدرس ليس لأنه لا يعرف المادة بل لأسباب أخرى منها الخوف من الامتحان نفسه.

-تأثر المعلم بالفكرة المسبقة عن الطالب أو تأثر المعلم بحالته المزاجية التي قد تختلف من وقت لآخر (علام،1995،ص116).

### 4.6.اختبارات الأداء:

هي الاختبارات التي يقوم فيها التلاميذ بأداء مجموعة عمليات آلية أو جسمية يمكن للمعلم تقويمه على أساسها، ويستخدم هذا النوع عادة في المواد التطبيقية والنفسية والرياضية، لأن التحصيل الدراسي للتلميذ في هذه المواد لا يتوقف عند حدود تذكر المعلومات أو الحقائق أو تكوين اتجاهات معينة بل يستند كذلك إلى جوانب أخرى كالجوانب الجسمية أو الحركية، وذلك للتأكد من استيعاب التلميذ لما درسه نظريًا وقدرته على نقله على حيز التطبيق ( لوناس،2012-2013 ،ص23).

**5.6.الاختبارات المقننة أو المعيرة:**

ونعني بها تلك الاختبارات التي يتم بناءها بطرق معيارية ومبلورة، يقوم ببنائها مختصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة، من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة وهناك عدة أنواع للإإختبارات منها.

أ-اختبارات التحصيل الشخصية: مثل اختبارات الفهم والاستيعاب في القراءة.

ب-اختبارات التحصيل على مستوى الدراسة في المرحلة الأساسية، الثانوي (لوناس،2012،ص25).

 يتبين أن الاختبارات التحصيلية أنواع عديدة لكل منها مميزاتها وعيوبها غير أن هذه الاختبارات تشترك مع بعضها في أنها أدوات تستخدم لقياس مدى الفهم والتحصيل الدراسي للمتعلمين

**7.تقويم التحصيل الدراسي وأهدافه:**

-يعرفه جرونلند " Groenland بأنه عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفاً كمياً وكيفيًا، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة" ( علام،2000،ص16).

•كما يعرف بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة (أبو حويج،2002،ص51).

•وللتقويم مجموعة من الأهداف المنشودة التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية والتي تبرز أهمية التقويم.

•يعمل التقويم على تحفيز المتعلم على المثابرة والدراسة والمزيد من التعلم.

•إعطاء مؤشرات للآباء تمكنهم من توجيه أبنائهم لدراسة مجالات معينة ترتبط مستقبلا بوظائف أو أعمال يريدون ممارستها في الحياة العملية.

•مساعدة المتعلم على رؤية نقاط ضعفه، ومدى تقدمه فيما يتعلمه.

•إعطاء فكرة عن انتقاء واختبار ما يحتاجون منهم في الوظائف، أو القبول في مراحل دراسية مختلفة.

•تقدير درجة تمثل الطلاب تحصيلهم للمعرفة العملية بأشكالها المختلفة، وقدرتهم على استخدامها، وتوظيفها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة( علام،2000،ص37).

**خلاصة الفصل:**

نستخلص مما سبق أن التحصيل الدراسي هو تلك النتيجة التي يتحصل عليها التلميذ في المواد الدراسية، فهو مصطلح تربوي يطلق على مجموعة النتائج المكتسبة والمتعلمة من طرف التلميذ خلال تعلمه في المدرسة تكون مقدرة بدرجات يتحصل عليها المتعلم وذلك بالاختبارات المختلفة، إلا أن هناك عدة عوامل تتدخل وتؤثر على القدرة التحصيلية لدى التلميذ، فمنها العوامل النفسية، ومنها العوامل الديمغرافية بالإضافة إلى عوامل متعلقة بالأسرة والمدرسة، ولذا وجب الاهتمام بكل هذه العناصر لضمان زيادة تحصيل واستيعاب التلاميذ.

## الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

### تمهيد

### أولا الدراسة الإستطلاعية

**1-منهج الدراسة**

**2-الخصائص الشخصية لمفردات عينة الدراسة**

**3-أهداف الدراسة الإستطلاعية**

**4-عينة الدراسة الإستطلاعية**

**5-أدوات الدراسة الإستطلاعية**

**6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**

**تمهيد :**

يعتبر الإطار المنهجي للبحث أحد الجوانب الهامة ، بحيث لايمكن لأي باحث أن يتخلى عنها ، وهناك علاقة وطيدة بين موضوع البحث و المنهجية لكي يتم تأسيس العمل المنهجي للمتعلم ، لابد من توضيح جميع الجوانب و الإجراءات التى تم القيام بها أثناء عملية الدراسة لكي يكون البحث موضوعي .

وقد جاء هذا الفصل ليوضح الخطوات المنهجية المتبعة في موضوع الدراسة بعنوان " العلاقة بين إستراتجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الإمتحانات الرسمية الثالثة ثانوي " ومن خلال عرض طبيعة المنهج فيها ، بالإضافة إلى حدود الدراسة و مجالها الزمني و المكاني ، وكذلك أدوات جمع البيانات و الأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة الميدانية.

**-أولا الدراسة الإستطلاعية :**

**1-منهج الدراسة :**

تم إعتماد المنهج الوصفي يعتبر إختيار المنهج خطوة أساسية في البحث العلمي فهو مجموعة من العمليات و الخطوات التى يتبعها بغية تحقيق أهداف بحثه ، ومن المعروف أن تحديد المنهج الذي يستخدمه الباحث مرتبط بموضوع ومحتوى الظاهرة المدروسة أو محل الدراسة و إنطلاقا من طبيعة الموضوع المتمثل في العلاقة بين إستراتجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الإمتحانات الرسمية الثالثة ثانوي و على ضوء أهداف الدراسة و أسئلتها التى تسعى للإجابة عليها فقد تم إعتماد المنهج الوصفي.

**2-الخصائص الشخصية لمفردات عينة الدراسة:**

**الجدول رقم (01) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس**

| الجنس | التكرارات | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| الذكور | 07 | 35 |
| الإناث | 13 | 65 |
| المجموع | 20 | %100 |

تبين النتائج المتعلقة بمتغير الجنس في الجدول بأن أكبر نسبة هي من فئة الإناث وتمثل نسبة 65% وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنة بنسبة الذكور التي تمثل 35 % من عينة الدراسة، ولعل ذلك ما يفسر وجود قوي للإناث بثانوية مُحَّد البشير بومعزة لرجام –تيسمسيلت–.

**3–أهداف الدراسة الإستطلاعية :**

تحديد موضوع البحث بدقة

تحديد المفاهيم الأساسية ذات الصلة بموضوع البحث حتى تمكنهم من صياغة الفرضيات

تحديد المجتمع الذي ستجرى عليه الدراسة

إختيار المنهج المناسب لدراسة

المساعدة في تحديد الوسيلة التى يتم إستخدامها لجمع البيانات

**4–عينة الدراسة الإستطلاعية :**

إشتملت عينة الدراسة الإستطلاعية على 20 تلميذ و تلميذة من الثانوية مُحَّد بشير بومعزة بلدية لرجام ولاية تيسمسيلت بحيث إستخدمت الدراسة الراهنة على عينة عشوائية و تعرف العينة العشوائية على أنها عينة يكون لكل فرد من العينة.

**5–أدوات الدراسة الإستطلاعية:**

تم في الدراسة الحالية الإعتماد على إستبيان إستطلاعي حيث يعرف الإستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي ترتبط بعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التى يطرحها (عيشور،2017،371)

ومن خلال هذا نستنتج بأن الإستبيان هو عبارة عن مجموعة من الفقرات و الأسئلة و العبارات يقوم الباحث بإستخدامها من أجل الحصول على البيانات التى يحتاج إليها من أجل الوصول إلى النتائج التى من خلالها يحق أهداف كتابة البحث العلمي و تتميز الأسئلة والفقرات في الإستبيان بأنها مترابطة مع بعضها البعض حيث تمكن الباحث من من الحصول على البيانات التى يحتاج إليها ، وبعدها يتم إخضاعها للأسس العلمية من إختبارات الثبات و الصدق وعليه فقد إشتملت إستمارة بحثنا على :

**المحور الأول** : وهو محور البيانات الشخصية يضم 3 أسئلة الجنس ومعدل الفترة الأول و إسم المؤسسة و الشعبة

**المحور الثاني** : فقد إشتمل على 6 عبارات كلها تتعلق إستراتجية الدافعية .

**المحور الثالث** : إشتمل على 7 عبارات كلها تتعلق بإستراتجية الحفظ و التذكر.

**المحور الرابع** :فقد إشتمل على 6 عبارات كلها تتعلق بإستراتجية الفهم

**المحور الخامس** : فقد إشتمل على 7 عبارات كلها تتعلق بإستراتجية التخطيط

**المحور السادس** : فقد إشتمل على 13 عبارة كلها تتعلق بإستراتجية تسيير الموارد ( الزمانية والمكانية ، المادية و البشرية)

حيث صمم الإستبيان إنطلاقا من موضوع الدراسة و أهدافها وتساؤولاتها كما أنه تم الإستعانة بإستبيانين سابقين وجاهزين لباحثتين ،الباحثة بن يوسف آمال (2008) و الباحثة عنبر نصيرة(2012).

حيث تم الإستعانة بإجابات أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية والتى عددها 20 تلميذ و تلميذة سنة ثالثة ثانوي من خارج العينة وتم تعديل وتغيير في الإستبيانات حتى يتناسب مع البيئة و العينة المراد دراستها علميا ، والذي بصدد دراسته حيث بعد دراسة الإستبيان وموافقة المحكمين تحصلنا على محاور أساسية تتمحور حول التعرف بأفراد العينة على العلاقة بين أستراتجيات التعلم و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ أقسام الإمتحانات الرسمية سنة ثالثة ثانوي .

**الجدول رقم (02) يمثل درجات مقياس ليكرت الثلاثي لاستراتيجيات التعلم**

| الدرجة<br>الفقرة | غير موافق | محـايد | موافق |
|---|---|---|---|
| ايجابية | درجة واحدة<br>01 | درجتان<br>02 | ثلاث درجات<br>03 |
| سلبية | ثلاث درجات<br>03 | درجتان<br>02 | درجة واحدة<br>01 |

للتأكد من فرضيات الدراسة ومعالجة بيانات الاستمارة تم الاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية لأنه الأكثر ملائمة لمعالجة موضعنا والحصول على نتائج أكثر عمق وأكثر دقة، حيث تم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي وحساب طول الخلايا كالتالي:

- حساب المدى بطرح أكبر درجة من أقل درجة من المقياس كالتالي:

الحد الأعلى (3) – الحد الأدنى (1) =2.

- لتحديد طول الفئة تمت العملية التالية: المدى (2) / عدد الفئات (3) = 0.67
- ومنه فإن طول الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي = 1+0.8= 1.67
- طول الفئة الثانية لقيم المتوسط الحسابي = 1.67+0.67=2.34.
- طول الفئة الثالثة لقيم المتوسط الحسابي = 2.34+0.67= 3.

كما هو موضح في الجدول التالي :

**الجدول رقم (03) يبين طول فئات لمقياس ليكرت الثلاثي**

**ومستواها**

| المتوسط المرجح | الاستجابة | المستوى |
|---|---|---|
| 1 الى 1.67 | غير موافق | ضعيف |
| 1.67 الى 2.34 | محايد | متوسط |
| 2.34 الى 3 | موافق | مرتفع |

كما تمت معالجة الدراسة عن طريق استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل فقرات كل من أبعاد استراتيجيات لدى تلاميذ مستوى ثالثة ثانوي التي توصلت إليها الدراسة الميدانية ومعالجة معطياتها للإجابة على فرضيات البحث.

**7- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :**

1 الصدق يعتبر من خصائص العامة للإستبيان بل يرى البعض أن الصدق هو أهم شرط من شروط الإستبيان الجيدة ولنصدق معاني متعددة منها ، الصادق هو الذي يقيس ما وضع من أجله ولا يقيس شيء آخر بالإضافة إليه (غنيم، 2004،88).

-حيث إعتمدت الطالبتان في حساب الصدق على صدق المحتوى :

**أ-صدق المحتوى:** إعتمدت الطالبتان في تقويم صدق الآداة على ما يعرف بصدق المحتوى و قد تم عرض الآداة (الإستبيان) في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة جامعة إبن خلدون تيارت كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية حيث بلغ عددهم (9) .

حيث قمنا بتعديل البنود وفقرات الإستبيان حسب ماتم إزالته وتوجيهيهم وحافظنا على البنود الموافق عليها وعدلنا في البنود الغير موافق عليها وتم الحصول على الإستبيان في صيغته النهائية (الملحق رقم) المكون من 40 عبارة والجدول التالي يوضح الأساتذة المحكمين .

| الأساتذة | التخصص | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| قاضي مراد | علم النفس | أستاذ |
| عمارة الجيلالي | علم النفس العمل وتنظيم | أستاذ محاضر ب |
| دوارة أحمد | علم النفس | أستاذ محاضر أ |
| عبد القادر شعشوع | علم النس العام | أستاذ محاضر أ |
| هدور سميرة | علم النفس العيادي | أستاذة محاضرة |
| علي مُحَّد | علم النفس المدرسي | أستاذ |
| قندوز محمود | أرطوفونيا | أستاذ محاضر |
| منهوم مُحَّد | علم النفس | أستاذ محاضر أ |
| بالعربي عادل | علم النفس العمل وتنظيم | استاذ محاضر أ |

**ب –الثبات :**

يعبر مفهوم الثبات عن مدى تماسك بنية الإستبيان كما يعبر أيضا عن دقة الإستبيان لما يزودنا به من بيانات عن الظاهرة التى تقاس كما يعبر عن مدى الإتساق لما يزودنا به من بيانات ومعلومات ، فثبات الإستبيان يعبر عن علاقة الإختبار بنفسه ، والتى يمكن تقديرها بإعادة تطبيق نفس الإستبيان على نفس العينة أو بأستخدام إستبيانات متكافئة .

(غنيم ،2004،71)

حيث إعتمدنا في هذه الدراسة على معادلة سبيرمان براون و التجزءة النصفية ، إذ تعد هذه المعادلة من أهم مقاييس الإتساق الداخلي للإستبيان ، وبعد توزيع الإستبيان على 20 من الأفراد خارج عينة الدراسة الأساسية تم حساب الثبات وفقا لمعادلة سيبرمان براون (التجزءة النصفية، ومن خلال هذا يمكننا إستنتاج صدق الإتساق الداخلي .

**–صدق الإتساق الداخلي :**

يتم عن طريق توزيع إستمارة (إستبيان تجريبي على عينة الدراسة المراد دراستها قصد حساب ثبات ألفا كرونباخ حيث تم تسجيل نتائج إحصائية في جدول والتى إستخلصنا منها :

1- الصدق والثبات

2- مقياس التجزئة النصفية

حيث إعتمدنا في حساب الإتساق الداخلي عن طريق إعداد إستبيان وفقا لمقياس ( لكارت الثلاثي )،حيث تم توزيع الإستبيان على عينة قدرها 20 شخص لتحديد التجانس الداخلي ومدى فهم عينة البحث للعبارات ، ثم قمنا بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ بإستخدام برنامج spss للتأكد من مدى الصدق الداخلي للإستبيان .

**جدول رقم (04) يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبيان استراتيجيات التعلم**

| البعد | رقم العبارة | العلاقة ما بين الفقرة والبعد | العلاقة بين البعد والدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| الدافعية | 01 | **0.77 | |
| | 02 | **0.61 | |
| | 03 | **0.81 | |
| | 04 | **0.77 | |
| | 05 | **0.70 | |
| | 06 | **0.73 | |
| الحفظ والتذكر | 07 | **0.77 | |
| | 08 | **0.61 | |
| | 09 | **0.81 | |
| | 10 | **0.77 | **0.94 |
| | 11 | **0.76 | |
| | 12 | **0.64 | |
| | 13 | **0.70 | |
| الفهم | 14 | **73 | |
| | 15 | **0.93 | |
| | 16 | **0.75 | |
| | 17 | **0.81 | |
| | 18 | **0.77 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 19 | **0.61 | |
| التخطيط | 20 | **0.81 | |
| | 21 | **0.77 | |
| | 22 | **0.70 | |
| | 23 | **0.73 | |
| | 24 | **0.93 | |
| | 25 | **0.81 | |
| | 26 | **0.79 | |
| تسيير الموارد من ناحية الزمان والمكان | 27 | **0.73 | |
| | 28 | **0.64 | |
| | 29 | **0.69 | |
| | 30 | **0.71 | |
| | 31 | **0.68 | |
| | 32 | **0.74 | |
| تسيير الموارد من ناحية المادية | 33 | **0.63 | |
| | 34 | **0.59 | |
| | 35 | **0.67 | |
| | 36 | **0.61 | |
| | 37 | **0.81 | |
| | 38 | **0.68 | |
| | 39 | **0.74 | |
| | 40 | **0.63 | |

*دالة عند 0.05

**دالة عند0.01 مخرجات spss.

في الجدول رقم (04) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات استبيان استراتيجيات التعلم صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية استبيان.

**جدول رقم(05) يوضح ثبات استبيان استراتيجيات التعلم بطريقة التجزئة النصفية**

| معامل غوتمان Coefficient De Guttmann Split-hall | معامل سبيرمان براون Coefficient De Spearman-Brown |
|---|---|
| 0.84 | 0.86 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) ان استبيان استراتيجيات التعلم يتمتع بدرجة عالية من الثبات أي أنه صالح نظرا لقيمة معامل غوتمان وقيمة معامل سبيرمان العالية.

- **ثبات الاستبيان:**
- **ثبات استبيان بطريقة الفا كرونباخ:**

**جدول رقم (06) يبين مستوى الثبات لمحاور استبيان بطريقة الفا كرونباخ**

| المحاور | قيمة ألفا |
|---|---|
| استراتيجيات التعلم | 0.82 |

مخرجات spss vr21

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أنه جميع المحاور لها مستوى عالي من الثبات وهي تدل على أن مقياس ثابت وصالح للقياس.

وبما أن الاحصاءات تدعم مصداقية أداة الدراسة ومنه يمكن لنا اعتماد على النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة.

ومن خلال هذه النتائج المحصل عليها نجد أنها مؤشرات تدعم مصداقية أداة الدراسة وتسمح لنا باعتماد النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة.

**ثانيا الدراسة الأساسية :**

**1-** منهج المستخدم

**2-** عينة الدراسة وخصائصها

**3-** وصف أداة جمع البايانات

**4-** حدود الدراسة

**5-** أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

**– ثانيا الدراسة الأساسية :**

## 1– المنهج المستخدم :

نظرا لطبيعة الدراسة التى تتمحور حول العلاقة بين إستراتجيات التعلم و التحصيل الدراسي لدى أقسام الإمتحانات الرسمية السنة ثالثة ثانوي فإننا نجد المنهج الأنسب لموضوعنا هو المنهج الوصفي الذي يعتمد على الظاهرةكما توجد في الواقع و يهتم بوضعها و وصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها كيفيا أو كميا فتعبير الكيفي يصف الظاهرة و يوضح خصائصها أم التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة إرتباطها مع الظواهر الأخرى .

( المشوخي ،2002، 219)

## 2–عينة الدراسة و خصائصها:

استخدمت الدراسة الراهنة عينة غير احتمالية عينة المسح الشامل اعتمدنا عليها لدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية مُحَّد البشير بومعزة لرجام –تيسمسيلت– قدرت عينة الدراسة بـ 40 مفردة تم توزيع الاستمارات عليهم.

**الجدول رقم (07) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس**

| الجنس | التكرارات | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| الذكور | 13 | 32.50 |
| الإناث | 27 | 67.50 |
| المجموع | 40 | %100 |

تبين النتائج المتعلقة بمتغير الجنس في الجدول بأن أكبر نسبة هي من فئة الإناث وتمثل نسبة 67.50% و هي نسبة مرتفعة جدا بضعفين مقارنة بنسبة الذكور التي تمثل 32.50% من عينة الدراسة، و لعل ذلك يشير إلى أن طبيعة مؤسسات التعليم الثانوي عامة يقتضي بتوفر العنصر النسوي من جهة ومن جهة اخرى ان طبيعة ثانوية مُحَّد البشير بومعزة تتطلب حضور الاناث و هو ما يمكن تفسيره بتوجه الذكور للحياة العملية بعيدا عن التعليم.

**3-وصف إستبيان إستراتيجيات التعلم:**

تمثلت الآداة في إستبيان لإستراتجيات التعلم حيث يحتوي على خمسة محاور و في كل محور مجموعة من البنود التى تقيس مختلف الأبعاد ( الدافعية ، الحفظ و التذكر ، التخطيط ، الفهم ، تسيير الموارد ) حيث إعتمدنا على المنهج الوصفي في جمع المعلومات حول الإستبيان

**4-حدود الدراسة :**

- **الحدود الزمنية :**

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في ولاية تيسمسيلت بلدية لرجام من 2022/04/10 إلى 2022/40/25

- **الحدود المكانية :**

طبقت الدراسة الإستطلاعية على ثانوية في ولاية تيسمسيلت بلدية لرجام

- **الحدود البشرية :**

طبقت الدراسة الإستطلاعية على مجموعة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بلدية لرجام بتسمسيلت .

**5-أساليب المعالجة الإحصائية :**

لتحقيق أهداف الدراسة وفرضياتها، تم الإعتماد على الإجراءات الخاصة بالإحصاء الوصفي كاستخدام الإجراءات الخاصة بالإحصاء الإستدلالي ، وسيتم عرض هذه الأساليب كما يلي :

1-معامل بيرسون: يستعمل عندما يكون كلا المتغيرين متغير كمي .

2-معادلة جيتمان : لإستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية.

3-معامل سبيرمان براون

4-معامل إلفا كرونباخ

**خلاصة :**

يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة ملمة لمنهجية البحث المتبعة في الدراسة بمختلف خطواتها ومراحلها، لأن الوصول إلى دقة في النتائج و الوثوق بها يعتمد على الدقة في تطبيق الخطوات المنهجية، حيث تم الإعتماد على المنهج الوصفي، ولتطبيق الدراسة اختيرت عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ، وتم تحديد حدود الدراسة البشرية، المكانية، الزمانيةوضبط أدواتها، وتطبيقها على عينة الدراسة وتفريغ ومعالجة النتائج بإستخدام الأسلو ب الإحصائي المناسب ومن خلاله ستقوم الباحثة بتحليل الأسلوب و تفسير النتائج في فصل عرض و مناقشة وتحليل النتائج بهدف الإجابة على فرضيات الدراسة .

## الفصل الخامس : عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى .
2. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئبة الثانية .
3. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة .
4. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة.
5. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة .
6. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العامة .
7. تفسير النتائج المتوصل إليها.

**1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى:**

والتي مفادها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

**جدول رقم (8) يمثل العلاقة الإرتباطية بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**

| | معامل الارتباط | قيمة الدالة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| الدافعية | 0.751** | 0.01 | دالة احصائية |
| والتحصيل الدراسي | | | |

قدر معامل بيرسون للعلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي 0.751** عند 0.01 وعليه نقول انه توجد علاقة ارتباطية قوية بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ثانوية مُحَّد البشير بومعزة .

يوضح هذا الجدول نتائج الإرتباط بين دافعية والتحصيل الدراسي حيث بينت هذه النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) و الممثلت في العلاقة الإرتباطية بين الدافعية والتحصيل الدراسي أن هناك إرتباط موجب وقوي وقد بلغ 0.01عند مستوى الدلالى0.751و بما أن هذا الأخير أصغرمن مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة الذي قيمته0.05 بالتالي فهو إرتباط دال إحصائيا فإذن الفرضية محققة والمقرة بوجود علاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي وعليه يمكن القول بأنه كلما كانت هناك دافعية لتلاميذ للدراسة كان تحصيلهم الدراسي جيد ، نتائج الدراسة الحالية توافقت مع النتائج المتوصل إليها من بينها دراسة بن يوسف آمال التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم و إستراتجيات التعلم أثر كل منهما على التحصيل الدراسي حيث أثبتت أن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم و إستخدام إستراتجيات التعلم في التحصيل الدراسي وإتفقت كذلك مع دراسة المصري (2009) لدى طلبة كلية علوم التربية وكان حجم العينة (85) طالب

و طالبة وتوصلت نتائجها على وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد إستراتجية الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي .

**2-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية :**

والتي مفادها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط و مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي

**جدول رقم (9) يمثل العلاقة الإرتباطية بين التخطيط والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي**

| | معامل الارتباط | قيمة الدالة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| التخطيط | 0.691** | 0.01 | دالة احصائية |
| والتحصيل الدراسي | | | |

قدر معامل بيرسون للعلاقة بين التخطيط والتحصيل الدراسي 0.691** عند 0.01 وعليه نقول انه توجد علاقة ارتباطية قوية بين التخطيط والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ثانوية مُحَّد البشير بومعزة.

بينت نتائج الموضحة في الجدول رقم(9) والممثلت في العلاقة الإرتباطية بين التخطيط والتحصيل الدراسي أن هناك إرتباط موجب وقوي وقد بلغ 0.01 عند مستوى الدلالة 0.691 وبالتالي يمكننا القول بأنه توجد علاقة بين التخطيط والتحصيل الدراسي وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة لعواشرية سعيد (2002) لعينة من التلاميذ حجمها (448) تلميذ وتلميذة وقد توصلت إلى تحقيق فرضيتين إذ أكد لنا إستخدام التلاميذ السنة الثامنة والتاسعة أساسي للإستراتجيات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي للماسئل اللفظية الرياضية منخفض و أن إستخدام الإستراتجيات المعرفية يؤثر بشكل إيجابي على آداء حل المسائل الحسابية اللفظية وقد حدد هذه الإستراتجيات في التخطيط .

وقد إختلفت مع دراسة مخلوفي سمية (2018) والتى شملت دراسته عينة حجمها (204) طالب وطالبة لجامعة العربي بالمهيدي وتوصلت إلى نتائج التالية لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية في إستراتجيات التعلم ( الحفظ والتذكر ، التخطيط) .

وكذلك إختلفت مع دراسة المصري حيث لم تكن العلاقة على الأبعاد الأخرى دالة إحصائيا أي بعد ( التخطيط ) .

**3-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:**

والتي مفادها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحفظ والتذكر و مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي

**جدول رقم (10) يمثل العلاقة الإرتباطية بين الحفظ والتذكر والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي**

| | معامل الارتباط | قيمة الدالة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| الحفظ والتذكر | 0.918** | 0.01 | دالة احصائية |
| والتحصيل الدراسي | | | |

قدرت معامل بيرسون للعلاقة بين الحفظ والتذكر والتحصيل الدراسي 0.918** عند 0.01 وعليه نقول انه توجد علاقة ارتباطية قوية بين الحفظ والتذكر والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ثانوية مُحَّد البشير بومعزة

بينت نتائج الموضحة في الجدول رقم (10) و المتمثلة في العلاقة الإرتباطية بين الحفظ والتذكر و التحصيل الدراسي أن هناك إرتباط موجب وقوي بلغ 0.01 عند مستوى الدلالة 0.918 وبالتالي يمكن القول بأنه توجد علاقة بين الحفظ والتذكر و التحصيل الدراسي وإتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قيدوم أحمد إستراتجيات التعلم و أثرها على النتائج المدرسية للتلاميذ حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير مايستخدمه التلميذ من تقنيات أو كفاءات مرحلية لإكتساب كفاءات نهائية أو كفاءات الإنتاج ، وبالتالي النجاح في الإختبارت التحصيلية ، وقد شملت عينة الدراسة 225 تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة و 30 تلميذ من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بالجزائر حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية هناك إرتباط له دلالة بين بعد إستراتجيات ما وراء المعرفية وبين كفاءة الحفظ.

و إتفقت كذلك مع دراسة زهرة حميدة كشفت وجود علاقة إرتباطية بين الإستراتجيات الفرعية الإستراتجيات المعرفية بما فيها ( إستراتجية الحفظ ، إستراتجية البناء، إستراتجية التنظيم ) حيث تحققت الفرضية الأولى التى نصت على وجود علاقة إرتباطية بين إستخدام الإستررااتجيات المعرفية و الفعالية الذاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي حيث جاءت العلاقة قوية و دالة إذن النتائج وضحت العلاقة الإرتباطية القوية والدالة بين إستخدام إستراتجيات الحفظ والبناء و التنظيم فحتى لحفظ المعلومات والخبرات المقدمة تظهر فعالية المتمدرس في إنتقاء المعلومات الهامة للإحتفاظ و إستخدامها عند الضرورة بفاعلية .

وقد إختلفت كذلك مع دراسة مخلوفي سمية (2018) والتى شملت دراستها عينة حجمها (204) طالب وطالبة لجامعة العربي بالمهيدي وتوصلت إلى نتائج التالية لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية في إستراتجيات التعلم ( الحفظ والتذكر ، التخطيط) .

وكذلك إختلفت مع دراسة المصري (2009) في الأبعاد الأخرى حيث لم تكن هناك علاقة ولم تكن دالة إحصائيا بما في ذلك ( الحفظ و التذكر).

**4- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة:**

**الجدول رقم (11) والتي مفادها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفهم والتحصيل الدراسي.**

| | معامل الارتباط | قيمة الدالة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| الفهم | **0.501 | 0.01 | دالة احصائية |
| والتحصيل الدراسي | | | |

قدرت معامل بيرسون للعلاقة بين الفهم والتحصيل الدراسي 0.501** عند 0.01 وعليه نقول انه توجد علاقة ارتباطية متوسطة بين الفهم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ثانوية مُحَّد البشير بومعزة

بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم ( 11) و المتمثلة في العلاقة بين الفهم و التحصيل الدراسي أن هناك إرتباط دال تمتوسط بلغ 0.01 عند مستوى الدلالة 0.501 و بالتالي يمكن القول بأنه توجد علاقة بين الفهم و التحصيل الدراسي حيث أشارت دراسة قيدوم أحمد (2011) من حيث العلاقة بين الفهم و التحصيل الدراسي بأنها توجد علاقة بين الفهم و التحصيل الدراسي .

وقد إختلفت مع دراسة مخلوفي سمية (2018) والتى شملت دراسته عينة حجمها (204) طالب وطالبة لجامعة العربي بالمهيدي وتوصلت إلى نتائج التالية لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية في إستراتجيات التعلم ( الحفظ والتذكر ، التخطيط ، الفهم ) .

**5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة:**

**الجدول رقم (12) والتي مفادها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تسيير الموارد و مستوى التحصيل الدراسي.**

**الجدول رقم (12) يمثل العلاقة بين تسيير الموارد و التحصيل الدراسي :**

| | معامل الارتباط | قيمة الدالة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| تسيير الموارد | 0.325** | 0.01 | دالة احصائية |
| والتحصيل الدراسي | | | |

قدرت معامل بيرسون للعلاقة بين تسيير الموارد والتحصيل الدراسي 0.325** عند 0.01 وعليه نقول انه توجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين تسيير الموارد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ثانوية مُحَّد البشير بومعزة

بين النتائج الموضحة في الجدول رقم (12 ) أن هناك إرتباط دال وضعيف بين تسيير الموارد و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مُحَّد البشير بومعزة

حيث أن أغلب الدراسات إتفقت على أنه لا يؤثر تسيير الموارد في التحصيل الدراسي فدراسة قيدوم أحمد (2011) قال بأنه لاتوجد علاقة بين تسيير الموارد و التحصيل الدراسي .

**6-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العامة:** والتي مفادها وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ثانوية .

**جدول رقم (13) يمثل العلاقة الإرتباطية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي**

| | معامل الارتباط | قيمة الدالة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| استراتيجيات التعلم | 0.863** | 0.01 | دالة احصائية |
| والتحصيل الدراسي | | | |

قدرت معامل بيرسون للعلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي 0.863** عند 0.01 وعليه نقول انه توجد علاقة ارتباطية قوية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ثانوية مُحَّد البشير بومعزة .

بينت النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) و المتمثلة في العلاقة بين إستراتجيات التعلم والتحصيل الدراسي أن هناك إرتباط موجب وقوي وقد بلغ 0.01 عند مستوى الدلالة 0.863 وبالتالي يمكننا القول بأنه توجد علاقة بين إستراتجيات التعلم و التحصيل الدراسي إتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المصري (2009) و إشتملت عينة دراسته على طلبة كلية علوم التربية والتى كان حجمها (85) طالب و طالبة و توصلت نتائجها على وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعدي إستراتجيات التعلم و التحصيل الدراسي .

وقد إختلفت هذه الدراسة مع دراسة مُحَّد فرحات القضات (2009) على عينة طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز حيث كان حجم عينتها (130) طالبا و توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى إمتلاك الطلاب لإستراتجيات التعلم و بين معدلاتهم التراكمية .

**7-تفسير النتائج المتوصل إليها :**

ويمكننا الآن التطرق إلى تفسير النتائج المتوصل إليها من خلال الفرضيات التى قمنا بتحليلها ومناقشتها حيث كان هناك تقارب في مستوى إستخدام إستراتجيات التعلم ( الدافعية و الحفظ والتذكر و التخطيط ،الفهم ،تسيير الموارد )حيث سجلت إستراتجية الحفظ والتذكر إرتفاعا وكان مستوى دلالته 0.918 مقارنة بالدافعية الذي كان 0.751 و التخطيط الذي كان 0.691 أي تقارب في إستخدام هاته الإستراتجيات وبالتالي يمكننا القول أنه توجد علاقة بين (الحفظ والتذكر ، الدافعية ، التخطيط )

فكلما كانت فاعلية الحفظ والتذكر مرتفعة زادت الدافعية و إرتفع مستوى التحصيل الدراسي ولا يمكننا الحفظ و التذكر دون التخطيط ، فالتخطيط جزء لا يتجزء من إستراتجية الحفظ و التذكر ، بينما نجد أن إستخدام إستراتجية الفهم كانت بنسبة متوسطة و التى قدرت ب 0.501 و فيما يخص إستراتجية تسيير الموارد كان إستخدامها بنسبة ضعيفة حيث قدرت ب 0.325 .

**خاتمة :**

على ضوء إشكالية الدراسة وفرضياتها و التى تهدف إلى معرفة العلاقة بين إستراتجيات التعلم و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي ، وبناءا على الدراسات السابقة و النتائج المتوصل إليها :

-نذكر دراسة مُحَّد المصري والتى توصلت إلى أن هناك مستوى متوسط لإستراتيجيات التعلم و أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك إستراتجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل (عالي ، متدني ) على بعد إستراتجيات الدافعية للتعلم ،و لصالح مستوى التحصيل ولم تظهر النتائج فروق بين الجنسين في مستوى هذه الإستراتيجيات ، و بينت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد إستراتيجيات الدافعية للتعلم و التحصيل الأكاديمي في حين لم تكن العلاقة على الأبعاد الأخرى دالة إحصائيا.

-دراسة بن يوسف آمال حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة من خلال الفرضية الثانية انه لا يوجد فرق بين الجنسين في درجة الدافعية و في إستعمال الإستراتيجيات و في درجة التحصيل ،كما أن الفرضية الرابعة حققت أن هناك إرتباط قوي و موجب بين درجات التحصيل و درجات الدافعية و الإستراتيجيات .

-و بناءا على المعطيات التى جمعت في دراسة موضوعنا توصلت الطالبتان إلى النتائج التالية :

- حيث أظهرت النتائج تحقق الفرضية الأولى وأن هناك إرتباط موجب وقوي وبالتالي فهو إرتباط دال إحصائيا حيث أن أفراد العينة لديهم إستعمال كبير لدافعية ويمكن القول أن تحسن مستوى تحصيلهم له علاقة بالدافعية فكلما كانت الدافعية لدراسة مرتفعة تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي والعكس صحيح .

-بينما أظهرت نتائج الفرضية الثانية تحققا و وجود علاقة إرتباطية قوية بين التخطيط و التحصيل الدراسي فكلما كان لديهم تخطيط وتنظيم لبرنامج توقيتهم الدراسي زاد مستوى تحصيلهم الدراسي .

-بينما أظهرت نتائج الفرضية الثالثة وجود علاقة إرتباطية قوية بين إستراتجية الحفظ والتذكر و التحصيل الدراسي وذلك لأن هذه الإستراتجية أكثر إستعمالا من بين الإستراتجيات الأخرى وهناك تسجيل إرتفاع في إستخدامها فكلما كان الحفظ والتذكر أكثر إستعمالا كان التحصيل جيدا وعليه نقول أن في هذه المرحلة للقسم النهائي تكون إستراتجية الحفظ و التذكر غالبة على الإستراتجيات الأخرى .

-حيث أظهرت نتائج الفرضية الرابعة وجود علاقة إرتباطية متوسطة بين الفهم و التحصيل الدراسي.

-بينما أظهرت نتائج الفرضية الخامسة أن هناك إرتباط دال وضعيف بين تسيير الموارد و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

-كما يمكننا إقتراح مايتم دراسته في المستقبل مثلا : الإعتماد على الإستراتيجيات ماوراء المعرفية كالتخطيط الذاتي ، الضبط و التقييم.

وبالتالي كانت هذه النتائج النهائية التي توصلت إليها دراستنا وهي مرتبطة بالعينة التي أجريت عليها الدراسة الحالية ،وبظروف إجراء هذه الدراسة ، ربما كانت هذه النتيجة منطلقا و محفزا لبحوث و دراسات أخرى .

**الإستنتاج العام :**

عمدنا في دراستنا الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الأقسام الرسمية سنة ثالثة ثانوي والكشف عن الإستراتجية الأكثر إنتشارا في وسط التلاميذ حيث أظهرت النتائج تحقق الفرضية الأولى وأن هناك إرتباط موجب وقوي وبالتالي فهو إرتباط دال إحصائيا حيث أن أفراد العينة لديهم إستعمال كبير لدافعية ويمكن القول أن تحسن مستوى تحصيلهم له علاقة بالدافعية فكلما كانت الدافعية لدراسة مرتفعة تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي والعكس صحيح .

بينما أظهرت نتائج الفرضية الثانية تحققا و وجود علاقة إرتباطية قوية بين التخطيط و التحصيل الدراسي فكلما كان لديهم تخطيط وتنظيم لبرنامج توقيتهم الدراسي زاد مستوى تحصيلهم الدراسي

بينما أظهرت نتائج الفرضية الثالثة وجود علاقة إرتباطية قوية بين إستراتجية الحفظ والتذكر و التحصيل الدراسي وذلك لأن هذه الإستراتجية أكثر إستعمالا من بين الإستراتجيات الأخرى وهناك تسجيل إرتفاع في إستخدامها فكلما كان الحفظ والتذكر أكثر إستعمالا كان التحصيل جيدا وعليه نقول أن في هذه المرحلة للقسم النهائي تكون إستراتجية الحفظ و التذكر غالبة على الإستراتجيات الأخرى .

و يمكننا القول في الأخير أن نتائج دراستنا الحالية تبقى صادقة مرتبطة بعينة الدراسة وحدودها الزمانية و المكانية.

**-الإقتراحات والتوصيات :**

وفي نهاية هذا العمل وما توصلنا إليه من نتائج نوصي بما يلي:

-الإهتمام بالبحث عن إستراتجيات التعلم وعلاقتها بتحصيل الدراسي للتلاميذ.

-وضع برنامج لتنمية الدافعية لتعلم ومهارات التعلم لدى التلاميذ.

-العمل على مساعدة التلاميذ ورفع معنوياتهم ودافعيتهم لتعلم و تعليمهم كيفية التعامل والبحث عن المعلومات.

-حث التلاميذ على الإهتمام بباقي الإستراتجيات الأخرى كالفهم وتسيير الدراسة من ناحية الوقت والمكان ودراسة مع الزملاء وذلك من أجل تسهيل عملية الحفظ.

- حث التلاميذ على تنويع في إستراتجيات التعلم و تشجيعهم على إستعمالها.

-العمل على تعليم وتدريب التلاميذ على إستعمال و توظيف إستراتجيات التعلم .

-التنويع من طرق التدريس وهذا من أجل لفت إنتباه التلاميذ و لزيادة فهمهم وتركيزهم.

-الإهتمام بإعداد برامج تربوية تساعد تلاميذ المرحلة الثانوية عموما و القسم النهائي خصوصا على إستخدام إستراتجيات التعلم .

-و في الأخير على المعلمين الإهتمام والتنويع في إستراتجيات التعلم في المرحلة الإبتدائية لأنها المرحلة التى يكتسب فيها التلميذ العديد من المعارف وتنمية مهاراته وكفاءاته التعليمية .

**-قائمة المصادر و المراجع:**

**-الكتب:**


1. ابن، منظور ، (1999)، لسان العرب، دار المعارف ، مصر، ط1.
2. أحمد، حسين اللقاني،(1995)،المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتاب، القاهرة، ط3.
3. أحمد ،خطيب،( 2008)، تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، عالم الكتاب الحديث، الأردن.
4. أحمد، مُحَمَّد مصطفى،( 1996)، التكيف والمشكلات المدرسية، دار المعرفة الجامعية،مصر،ط1.
5. أفنان، نظيرة دروزة ،(2004) ، أساسيات في علم النفس التربوي إستراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعلم، دراسلت وبحوث وتطبيقات ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1.
6. جابر، عبد الحميد جابر ، (1999) ، إستراتجيات التدريس و التعلم ،دار الفكر العربي القاهر ، مصر،ط1.
7. السلخي، محمود جمال،(2013) التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، دار رضوان،الأردن، ط1.
8. سمارة، نواف أحمد، العديلي، عبد السلام موسى،( 1995) مفاهيم مصطلحات في العلوم التربوية،دار المسيرة،الأدرن ،ط1.
9. سوسن، شاكر عبد المجيد،( 2014)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مركز ديبونو لتعليم الفكر،الإمارات، ط1.
10. السيد، فتحي الويشي ، (2013) ، إستراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية ، مصر،ط1.
11. العنزي،بشرى بنت خلف،(2007)، الإدارة العامة للتربية والتعليم.
12. عبد الحميد، حسن عبد الحميد شاهين ،( 2011 )، الدبلوم الخاصة في التربية مناهج و طرق التدريس ، كلية التربية بدمنهور جامع الإسكندرية ، مصر .
13. عبد الرحمن، مُحَمَّد العيسوي،( 1984) ، سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1.
14. عبد الهاشمي، عبد الرحمن ،(2008) ،الإستراتيجيات الحديثة في فن التدريس ،ط 1 ،دار الشروق ، الأردن
15. علام، محمود،(1995)، تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، مطابع القبس التجارية،ط1.
16. عيشور، نادية سعيد،(2017)،منهجية البحث العلمي للعلوم الإجتماعية، عمان مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع.

17. غنيم، مُحَمَّد عبد السلام ،(2004)،مبادئ القياس و التقويم النفسي والتربوي.

18. فاخر، عاقل، (1971)، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت ،ط2.

19. مُحَمَّد، جاسم مُحَمَّد،(2009)، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، ط1.

20. مُحَمَّد، جاسم،(2009)،علم النفس التربوي وتطبيقاته،دار الثقافة لنشر و التوزيع،عمان ط1.

**21.** مدحت، عبد الحميد، ( 1990)،الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1.

22. مروان، أبو حويج،(2002)، القياس والتقييم في التربية وعلم النفس، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع،الأردن.

23. مصطفى، نمر دعمس،(2008)، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيدراء للنشر والتوزيع، الأردن.

24. المشوخي،حمد سلمان،(2002)،تقنيات ومناهج البحث العلمي، القاهرة، دار الفكر العربي.

25. ناصر، ميزاب،(1988)، المكانة الإجتماعية للتلميذ في جماعة القسم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، جامعة الجزائر.

26. يوسف، قطامي،(2002)، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، الأردن، ط1.

**-المجلات:**

1. إعداد لجنة معيار التدريس والتعلم ، إستراتيجية التدريس والتعلم و التقويم ، جودة ضمان الجودة كلية التربية – جامعة المنيا .
2. التربوية بجامعة الإسراء الخاصة ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 20 العدد (3+4) ص 341 إلى 359 .
3. زهرة، حميدة ، د،س ، إستراتجيات التعلم المعرفية وعلاقتها بالفعالية الذاتية لدى المراهق المتمدرس بالقسم النهائي،مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية ، العدد 29 ص (169) إلى (177) .
4. عبد الله، بربزي ، د،س ، إستراتيجيات التعلم المدرسي إضاءات حول إستراتيجيات التعلم المعرفية و الميتامعرفية والوجدانية ، مجلة الطفولة العربية ، العدد 2 ، ص (107) إلى (121) .
5. غسان، الزحيلي ، (2012) ، إستراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق ، المجلد 28 ،العدد (3+4) ، ص 341 إلى 360 .

6. قلاني، نور الدين ،خالد، عبد السلام ، (2021) ، الإستراتيجيات المعرفية رؤية نظرية في عملية إكتساب المهارات الحسابية لدى التلاميذ ذوي إضطراب عسر الحساب ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، ص (295) إلى (305) .

7. قيدوم، أحمد (2018) ، أثر إستراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية على تحصيل التلميذ ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، العدد 33 ، ص (613) إلى (621) .

8. مُحَمَّد، المصري ، (2009) ، العلاقة بين إستراتجيات التعلم و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب و طالبات كلية العلوم

9. هبة، مركون ، عبد الوهاب، جناد ، (2020) ، إستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية ( المراقبة والتقويم ) و أثرها في إكتساب كفاءات مادة العلوم لدى تلاميذ القسم النهائي ، ص (441) إلى (450) .

10. إستراتيجيات التعلم،(22/فيفري/2019)،الخدمات التربوية، 2022/03/5،الساعة،16:42، https://www.educapsy.com

**–أطروحات ودكتورة:**

1. عنبر، نصيرة ، (2012) ، إستراتجيات التعلم و علاقتها بالتحصيل بالكفاءات المهنية في وضعيات التكوين المهني ، دراسة ميدانية حول المتربصين في تسيير الموارد البشرية بالمعهدين المتخصصين للتكوين المهني ببومرداس والجزائر العاصمة ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم ، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر.

2. بن يوسف، آمال ،(2008) ، العلاقة بين إستراتجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي ، دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر ، الجزائر .

3. لوناس، حدة،( 2012)، علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، البويرة، دراسة ماستر علم النفس المدرسي.

**المصادر الأجنبية**

1. Rebecca L.Oxford(1990) language learning strategies library of congress cataloging in publication data oxford,Rebecca l .

الملحق رقم (1) : إستبيان إستراتجيات التعلم

تحية طيبة :

البيانات الشخصية : عن تلميذ(ة)

-إسم الثانوية : مُحَّد البشير بومعزة

-الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

- الشعبة :آداب وفلسفة ( ) علوم طبيعية ( ) تسيير و إقتصاد ( )

- السنة : معيد ( ) غير معيد ( )

- المعدل : الفترة الأولى ( ) الفترة الثانية ( )

**القسم الثاني :**

-العبارات الإتية (40) عبارة تصف اتجاهك محو استراتيجية التعلم و اسلوبك في المراجعة و المرجو منك ابداء رأيك في العبارات و ذلك بوضع(x) في الخانة المناسبة و التي تعبر طريقتك في المراجعة امام كل عبارة

## قائمة الملاحق

| الرقم | العبارة | موافق | غير موافق | محايد |
|---|---|---|---|---|
| 1 | اشعر بالسعادة عند تواجدي بالمدرسة | | | |
| 2 | أعيد كتابة الدرس بطريقتي الخاصة حتى استطيع فهمه | | | |
| 3 | أفكر في ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة | | | |
| 4 | أختار الأماكن الهادئة اثناء المراجعة | | | |
| 5 | استخدم مخططات لفهم الدرس | | | |
| 6 | تساعدني المدرسة في اكتساب معارف جديدة و قيمة | | | |
| 7 | أحفظ المصطلحات و القواعد و الرموز و المعادلات | | | |
| 8 | أطلب المساعدة من الاخرين في حال وجود غموض في الدرس | | | |
| 9 | اشعر بالذيق عند قيامي بالواجبات المدرسية | | | |
| 10 | احاول خلق صورة ذهنية لما تعلمته | | | |
| 11 | أستخدم الأنترنت لتوسيع معارفي | | | |
| 12 | أحرص على حل الواجبات المدرسية المطلوبة مني | | | |
| 13 | أراجع دروسي في الأيام الأخيرة قبل الإمتحان | | | |
| 14 | أقارن بين المفاهيم التي اتعلمها | | | |
| 15 | أشجع نفسي على القيام بالنشاطات العديدة المتعلقة بالدراسة | | | |
| 16 | أطالع الكتب لكي أكتسب معلومات تفيدني | | | |
| 17 | أرفع صوتي عند الحفظ | | | |
| 18 | انظم وقتي اثناء المراجعة للإمتحانات | | | |
| 19 | اقوم بكتابة المصطلحات التي يشرحها الأستاذ في آخر الكراس | | | |
| 20 | عند انتهائي من المراجعة أقوم بالتخطيط لإنجاز الاعمال الآحقة | | | |
| 21 | أحاول التعمق في المعلومات بالرجوع الى مصادر أخرى | | | |
| 22 | أفضل قضاء وقت فراغي في مكتبة المدرسة | | | |
| 23 | أقوم بتقسيم الدرس الى اجزاء لمعرفة افكاره الأساسية | | | |
| 24 | اراجع ضمن افواج مع زملائي في القسم | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 25 | أضع سطرا أو إطار عند إستخراجي للمفاهيم في النص | | | |
| 26 | أبحث عن المعلومات من أساتذة آخرين لزيادة الفهم | | | |
| 27 | أعتمد على الدروس الخصوصية للمواد التي يصعب علي فهمها في القسم | | | |
| 28 | أستغل وقت الدراسة أحسن إستغلال | | | |
| 29 | أستخدم وسائ التسجيل لتسهيل عملية الحفظ | | | |
| 30 | اتعاون مع زملائي في القسم في حل الواجبات يعود بالنفع | | | |
| 31 | أعتمد على خطة مناسبة للقيام بالبحوث | | | |
| 32 | أناقش ما حفظته مع زملائي حتى يثبت في ذهني | | | |
| 33 | اقوم بحل التمارين بطريقتي الخاصة و أقارنها بطريقة الأستاذ | | | |
| 34 | استعمل غرفة خاصة بي في المنزل لكي ادرس | | | |
| 35 | أعتمد على نفسي في حل الواجبات المدرسية | | | |
| 36 | أشرع في المراجعة منذ بداية العام الدراسي | | | |
| 37 | أستعين بالكتب و القواميس لتوسيع معلوماتي | | | |
| 38 | ألخص الدرس بأسلوبي الخاص بعد حفظه | | | |
| 39 | أشعربالفخر بأعمالي في المدرسة و المنزل | | | |
| 40 | أربط الدرس بحوادث معينة من اجل تسهيل حفظه | | | |

**الملاحق :**

```
GET
  FILE='D:\2022\SPSS\.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
FREQUENCIES VARIABLES=الـجنس
  /ORDER=ANALYSIS.
```

## Effectifs

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | D:\2022\SPSS\.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 20 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition des valeurs manquantes | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations prises en compte | Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides |
| Syntaxe | | FREQUENCIES VARIABLES=الجنس<br>/ORDER=ANALYSIS. |
| Ressources | Temps de processeur | |
| | Temps écoulé | |

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

**Statistiques**

الجنس

| | | |
|---|---|---|
| N | Valide | 20 |
| | Manquante | 0 |

**الجنس**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | ذكر | 07 | 35 | 53 | |
| | انثى | 13 | 65 | 65 | 100,0 |
| | Total | 23 | 100,0 | 100,0 | |

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

## Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | D:\2022\SPSS\.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 20 |
| Traitement valeurs manquantes | Définition de manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES= /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,02 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,16 |

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

Corrélations**الدافعية**

| Corrélation de Pearson | |
|---|---|
| 0.77** | 01 |
| 0.61** | 02 |
| 0.81** | 03 |
| 0.77** | 04 |
| 0.70** | 05 |
| 0.73** | 06 |

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

Corrélations **الحفظ والتذكر**

| Corrélation de Pearson | |
|---|---|
| **0.77** | 07 |
| **0.61** | 08 |
| **0.81** | 09 |
| **0.77** | 10 |
| **0.76** | 11 |
| **0.64** | 12 |
| **0.70** | **13** |

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

Corrélations **الفهم**

| Corrélation de Pearson | |
|---|---|
| 73** | 14 |
| 0.93** | 15 |
| 0.75** | 16 |
| 0.81** | 17 |
| 0.77** | 18 |
| 0.61** | 19 |

.

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

Corrélations **التخطيط**

| Corrélation de Pearson | |
|---|---|
| 0.81** | 20 |
| 0.77** | 21 |
| 0.70** | 22 |
| 0.73** | 23 |
| 0.93** | 24 |
| 0.81** | 25 |
| 0.79** | 26 |

.

**Echelle : TOUTES LES VARIABLES**

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 20 | 100,0 |
| | Exclus[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 20 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,825 | 40 |

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=الاستبيان!
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

**Fiabilité**

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | D:\2022\SPSS\.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | |
| | Entrée de la matrice | |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations prises en compte | Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure. |
| Syntaxe | | RELIABILITY /VARIABLES=. /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,02 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,08 |

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

**Echelle : TOUTES LES VARIABLES**

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 20 | 100,0 |
| | Exclus[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 20 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Fiabilité**

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | - -2022 08:03:43 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | D:\2022\SPSS\.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 20 |
| | Entrée de la matrice | |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition de valeur manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations prises en compte | Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure. |
| Syntaxe | | RELIABILITY<br>/VARIABLES=.<br>/SCALE('ALL VARIABLES')<br>ALL<br>/MODEL=ALPHA. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,03 |

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

# Descriptives

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | D:\2022\SPSS\.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 40 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition des valeurs manquantes | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations prises en compte | Toutes les données non manquantes sont utilisées. |
| Syntaxe | | DESCRIPTIVES VARIABLES= /STATISTICS=MEAN STDDEV. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,00 |

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

**Statistiques descriptives**

| | N | Moyenne | Ecart type |
|---|---|---|---|
| استراتيجيات التعلم | 40 | 104 | 29.76 |
| N valide (listwise) | 40 | | |

# Descriptives

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | D:\2022\SPSS\.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 40 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition des valeurs manquantes | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations prises en compte | Toutes les données non manquantes sont utilisées. |
| Syntaxe | | DESCRIPTIVES VARIABLES=الاستبيان<br>/STATISTICS=MEAN STDDEV. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,00 |

```
GET
  FILE='D:\2022\SPSS\.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

# Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | D:\2022\SPSS\.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 40 |
| Traitement valeurs manquantes | Définition de manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES= /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | |
| | Temps écoulé | |

```
[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav
```

**Corrélations**

| | | الدافعية | والتحصيل الدراسي |
|---|---|---|---|
| الدافعية | Corrélation de Pearson | 1 | ,751** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 40 | 40 |
| والتحصيل الدراسي | Corrélation de Pearson | ,751** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 60 | 60 |

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

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

**Corrélations**

| | | التخطيط | والتحصيل الدراسي |
|---|---|---|---|
| التخطيط | Corrélation de Pearson | 1 | ,69** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 40 | 40 |
| والتحصيل الدراسي | Corrélation de Pearson | ,691** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 60 | 60 |

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

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

**Corrélations**

| | | الحفظ والتذكر | والتحصيل الدراسي |
|---|---|---|---|
| الحفظ والتذكر | Corrélation de Pearson | 1 | ,918** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 40 | 40 |
| والتحصيل الدراسي | Corrélation de Pearson | ,918** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 60 | 60 |

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