أثر إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية على تحصيل التلميذ.

د.قيدوم أحمد
جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر)

الملخص:
تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ما يستخدمه التلميذ من إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية و تحصيلهم الدراسي من خلال نتائجهم الدراسية، وهذا لمعرفة أثر هذا النوع من الإستراتيجيات التعلمية على تعليم التلاميذ.أجريت الدراسة على عينة مكونة من 255 تلميذا في مرحلة التعليم الثانوي.
قمنا بجمع معطيات الدراسة بواسطة إختبار معد من طرف الباحث لقياس إستراتيجيات التعلم، و إختبار تحصيلي في مادة تعليمية.
و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة لصالح التلاميذ الأكثر إستخداما لإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.
الكلمات المفتاحية : إستراتيجيات التعلم ، ما وراء المعرفة ، التحصيل الدراسي.

Abstract :
This research is carried out to study the correlation between metacognitive learning strategies and student acquisition through his scholar results .The study aims to identify the effect of this kind of strategies on their acquisition .The data of metacognitive learning strategies is gathered using a questionnaire and the findings show that the students results are affected by their use of learning strategies ,in favor of the metacognitive ones.
Key words : learning strategies, metacognition, acquisition.

مقدمة :

تزايدت في الفترات الأخيرة محاولات إصلاح النظام التعليمي أو إعادة بنائه،و استعانت هذه المحاولات بما قدمه الباحثون في مجال علوم التربية من دراسات و أبحاث ، فبعدما كان التركيز على التغيير في مضامين و محتويات المناهج التعليمية، أو على ما ينبغي للمعلم القيام به من أدوار تربوية أو على حجم التوقيت والوسائل التعليمية أو إيجاد معايير وطنية أو ثقافية،تحولت جهود إصلاح التعليم إلى التركيز على ما يتجه نحو المتعلم من خلال تحسين أساليب التدريس وقدراته ، بمعنى أن الاهتمام تركز على هندسة التعليم، لدرجة أن هذا الاهتمام كان أكثر من غيره في عوامل تطوير وتحسين التعليم. هذه الإصلاحات قد تحسن فعلا مبادرات إعادة النظر في التعليم ، إلا أنها لا تتطرق إلى عمق المشكلة والتي تتمثل في النظام أو النسق المركب الذي يتناول بالدراسة العلاقة بين الكيفية التي يدرس بها المدرسون والكيفية التي يتعلم بها التلاميذ، أي إستراتيجيات التعليم التي يستخدمها المدرسون واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها التلاميذ.

من هذا المنظور تبدو أهمية دراسة استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم في تنظيم نشاطه وتجميع الأدوات الضرورية لتحقيق المهمة أو النشاط التعليمي.

1. إشكالية الدراسة:

انطلاقا من العديد من الدراسات المهتمة بالبحث في أهمية إستراتيجيات التعلم في تحسين)مستوى كفاءات التلاميذ،ومن بينها دراسة (Margaret.G2009) والتي حاولت من خلالها دراسة مستوى إنتباه التلميذ لما يستخدمه من مراحل لوصوله إلى فهم ما يقرأ ،حيث قام الباحثون بتدريب التلاميذ على مجموعة من الإستراتيجيات ،تمثلت خاصة في استراتيجيات تلخيص المعلومات الأساسية في النصوص وكذلك طرح أسئلة .وكان يطرح على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ،عند نهاية كل مرحلة ،حول تقييم التلميذ للخطوات التي اتبعها .

امتدت هذه التجربة لمدة تسعة أسابيع ،و قد أظهرت الدراسة وجود فروق في قدرة التلاميذ على تذكر المعلومات،لصالح المجموعة التجريبية ،أي المجموعة التي تدربت على استراتيجيات تعلم ما وراء معرفية.

في دراسة أخرى أجراها ماحي.إ(ماحي.إ2009) تناول فيها مهارات التلخيص لدى الطالب الجامعي كإستراتيجية تعليمية،حيث إنطلق الباحث من كون الطالب الجامعي الجزائري يعتمد في تعلمه من النصوص النثرية المكتوبة على إستراتيجيات تلخيص عشوائية، و يتساءل في دراسته هل هذه الإستراتيجية في التعليم موحدة لدى الطلاب الجزائريين ؟ وهل تدريبهم على نموذج نظري ممكن؟ وهل يؤدي ذلك إلى الرفع من أدائهم؟

تطلبت الدراسة 75 تلميذا، اختبروا على أساس متوسط أدائهم في إختبار القراءة مقاسه باختبار Nelson B للقراءة، امتدت الدراسة إلى 10 أسابيع ، وزع التلاميذ خلالها إلى 03 مجموعات:

1 - المجموعة التجريبية. 2-المجموعة الضابطة. 3- مجموعة الاختبار البعدي.

تلقى تلاميذ المجموعة التجريبية 05 حصص تدريبية متنوعة باختبارين في الأسبوع السادس والعاشر.

أما تلاميذ المجموعة الضابطة فتلقوا نفس الحصص التدريبية و أطلعوا على المواد التدريبية ولكن بدون تلقي التعليمات والتوجيهات وبدون معرفة كيفية استيعاب المعلومات التي تتضمنها.

وقد استدعى تلاميذ المجموعة الضابطة إلى اختبار بعدي في الأسبوع السادس وآخر في الأسبوع العاشر.

أما تلاميذ الحصص التدريبية فلم يستدعوا لحضور الحصص التدريبية ولم يطلعوا على المواد التدريبية، لكنهم شاركوا فقط في اختبار الأسبوع السادس واختبار الأسبوع العاشر.

استخدمت الدراسة 19 موضوعا من مادة علم النجوم، البيولوجيا، اللغة، التاريخ، التربية المهنية وبعض نشاطات الحياة العامة.

أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التدريب الواضحة والمفضلة تضمن الوصول إلى أداء أحسن مع الاحتفاظ بهذه الإستراتيجيات لمدة أطول.

أسفرت نتائج هذه الدراسة على فروق دالة في الأداء بين المجموعة التجريبية والمجموعات الأخرى لصالح الأولى في الاسترجاع الحر، وتعلم الأزواج، وكذا في القراءة المتفهمة، سواء في الاختبارات القبلية أو البعدية، وهذا التفوق راجع أساسا إلى التدريبات التي تلقتها هذه المجموعة في استراتيجيات البلورة، حيث أفادتها في تحسين أدائها ورفع تعلمها.

من خلال ماسبق تبدو لنا أهمية التركيز على العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، والتي ليست دائما متلازمة بالجوانب البيداغوجية، من أهداف تعليمية أو طرائق تدريس أو محتويات دراسية أو وسائل تعليمية وأدوات تقويم، بل تتعداها إلى الكيفية أو الآليات التي يستخدمها التلميذ في الوضعيات التعلمية. وعليه يطرح الباحث التساؤل التالي:

ما هي التأثيرات التي تفرضها استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية التي يلجأ التلميذ إلى استخدامها، على نتائجه الدراسية؟

نريد من خلال هذا التساؤل أن نتعرف على مدى تأثير ما يستخدمه التلميذ من تقنيات أو كفاءات مرحلية لاكتساب كفاءات نهائية أو كفاءات الإنتاج وبالتالي النجاح في الاختبارات التحصيلية.

2- فرضية الدراسة:

انطلاقا من ملاحظات لوضعيات تعليمية للتلاميذ، وفي سياق ما طرحناه من تساؤل في ضوء مشكلة الدراسة ، ومن خلال العودة إلى بعض الدراسات السابقة المهتمة بالجوانب التربوية والبيداغوجية وتأثيراتها على التلاميذ، وما توصلت إليه من نتائج،وخاصة دراسة واينشتين وهام(واينشتين وهام 1986)التي يشير فيها الباحثان إلى تأثير المقاربة المعرفية في مجال التربية، بحيث أسهمت هذه الأخيرة في بناء تصور حول عملية التعليم و التعلم ،و أصبح المتعلم هو الفاعل الأساسي والمسؤول عن تعليمه ، كما يشارك في بناء معارفه.

فإننا نفترض ما يلي: تتأثر النتائج الدراسية للتلاميذ وقدراتهم على تحصيل المعارف، بما يستخدمه التلاميذ من استراتيجيات تعلم ما وراء معرفية.

فكما تتأثر نتائج التلاميذ الدراسية بمدى حصولهم على كفاءات نهائية ناتجة عن أنشطة ومهام تعليمية، فإننا نفترض بأن هذه النتائج الدراسية تتأثر كذلك بالكفاءات المرحلية التي يستخدمها التلاميذ في وضعيات التعلم.

3- أدبيات الدراسة:

نتناول بعض المفاهيم المتصلة بمتغيرات الدراسة .

3-1 مفهوم إستراتيجيات التعلم: وهي الكيفية التي يسير بها التلميذ تعليمه، وفي نفس السياق نعرض بعض المفاهيم لاستراتيجيات التعلم.

1 – تعريف (Boulet et al 1996) :تعرف استراتيجيات التعلم بأنها النشاطات المنجزة من طرف المتعلم من أجل تسهيل التحصيل، التذكر وتطبيق المعارف في المواقف التعلمية .فاستراتيجيات التعلم هي تلك السلوكات الصادرة عن المتعلم أثناء عملية التعلم، والتي تهدف إلى التأثير في الكيفية التي سيقوم بها المتعلم.

2 – تعريف رومانفيل Romainville(وولف .،Wolfs2007)هي مجموعة من النشاطات المنظمة التي يقوم بها الفرد، وهي سلوكات واعية، أو قابلة لأن تكون واعية، كما أنها مقصودة ونسبيا مخططة عبر مراحل معينة.

يتضح من تعاريف استراتيجيات التعلم التركيز على بعد النشاط أو المهام المتضمنة فيها، وأنها سلوكات أو أدوات يستخدمها المتعلم للوصول إلى أهداف نهائية، كما يتم التأكيد على كونها سلوكات واعية وقصديه.

من خلال تناول مفهوم استراتيجيات التعلم ، فنجد أنها قد تكون معرفية، وقد تكون كذلك ما وراء معرفية. وسنتناول بالشرح النوع الثاني من استراتيجيات التعلم.

3-2 **استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية:** عند التطرق لإستراتيجيات التعلم، نلاحظ أن جزءا من تلك الإستراتيجيات مرتبط بجانب ما وراء معرفي، وعليه فإنه يجدر بنا في هذا المجال أن نوضح مفهوم ما وراء المعرفة، وبالتالي نتعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

مفهوم ما وراء المعرفة:

يعرفها قاموس الكلمات المفتاحية في البيداغوجي(F Raynal, A Rieunier.1997): هي تحليل الفرد لعمله المعرفي، تحليل لنظام معالجة المعلومة المستخدم من طرف الفرد خلال عملية التعلم، التذكر، حل المشكلات أو القيام بنشاطات أما فلافل(F Raynal, A Rieunier. 1997) فيعرف ما وراء المعرفة بما يلي:

"ما وراء المعرفة ترتبط بمعلومات الفرد حول عملياته المعرفية، وعن منتجاتها .... ما وراء المعرفة تتصل كذلك بأشياء أخرى، التقويم النشط وتعديل وتنظيم هذه السيرورات المعرفية ".

من المفاهيم القريبة من حيث الاستخدام لمفهوم ما وراء المعرفة، ما عبر عنه " بياجيه " بمفهوم العمليات الصورية أو المجردة والذي يظهر خلال المرحلة الرابعة من نمو الفرد أي من إحدى عشر عاما إلى خمسة عشر عاما تقريبا وفي أثناء هذه السنوات تتطور لدى الأطفال القدرة على فهم المنطق المجرد أي أن يفكروا في عملية التفكير نفسها، كما عبر عنها أحد المراهقين: وجدت نفسي أفكر في مستقبلي وعندئذ وجدت نفسي أفكر في سبب تفكيري في مستقبلي، ثم بدأت التفكير في السبب الذي جعلني أفكر في سبب تفكيري في مستقبلي"

لقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية سبعينيات القرن الماضي، في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال الأعمال التي اهتمت بالذاكرة وبشكل أخص تعلم الإستراتيجيات المطورة لوظيفة الذاكرة.

ويشير بعض الباحثين إلى الدراسات التي كانت في بداية القرن العشرين، والتي تناولت بعض إجراءات مفهوم ما وراء المعرفة، بالرغم من عدم ظهور المفهوم في تلك الفترة. ويتعلق الأمر بالأعمال التي تناولت قراءة المفكرة، أي نمو القدرة على اكتشاف الأخطاء أثناء القراءة.

كما يعتبر مفهوم ما وراء المعرفة – من جانب آخر – مفهوما قريبا من مفهوم اكتساب الوعي Prise de conscience الذي استخدمه بياجيه Piaget عند توضيحه لتطور الذكاء أو التفكير لدى الفرد ، وذلك عند توضيحه لفكرة انتقال الفرد من ذكاء عملي في إطار المرحلة الحشية – الحركية ، وذلك عند نجاح الفرد دون أن يعرف كيف تم ذلك إلى ذكاء مجرد ذو الطبيعة المعرفية و الإجرائية و التي يفهم الفرد خلالها الإجراء الذي قام به.

فمفهوم اكتساب الوعي Prise de conscience هنا يشير إلى عملية الانتقال من مستوى النجاح إلى مستوى الفهم .

يعتبر فلافل J . H Flavell (F Raynal, A Rieunier. 1997) المؤسس لمفهوم ما وراء المعرفة ، وهو يعتبر بأن ما وراء المعرفة تعني معرفة المعرفة.

إن مفهوم معرفة يشير إلى النشاطات المعرفية و ليس إلى المعلومات في حد ذاتها، هذه الأخيرة تعد نتاجا لهذا النشاط.

تعريف علم النفس لمفهوم ما وراء المعرفة

تعريف " يوسان Yussen (F Raynal, A Rieunier. 1997) ما وراء المعرفة: تشمل إطارا من المعلومات و أشكال الفهم و التي تهتم بالمعرفة في حد ذاتها، فهي ذلك النشاط العقلي الذي تصبح بموجبه العمليات العقلية موضوعا للتفكير. ينطلق المفهوم بالبحث في إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية من معاينات وملاحظات وافتراضات.

تشير الملاحظات والمعاينات، إلى أن كل متعلم يتعلم بطريقته، أي أن كل متعلم يطور استراتيجيات معرفية شخصية. أما الافتراضات فمفادها أن المتعلم كلما قام بتحليل سيرورة تفكيره أو سيرورة تفكير الغير ، كلما اكتسب

القدرة على معالجة المعلومات بشكل أحسن. إذن فمعرفة التفكير بواسطة الوعي بسيرورة هذا التفكير أصبح مجالا للبحث والدراسة من طرف العديد من المختصين في مجال علوم التربية و علم النفس المعرفي.

4- الإجراءات المنهجية للدراسة: أولا : الدراسة الإستطلاعية :

قمنا ببناء أدوات لقياس متغيرات الدراسة و خاصة فيما يتعلق بمتغير إستراتيجيات التعلم ،بشكل عام مع التركيز على قياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية. وكذلك متغير النتائج الدراسية للتلميذ مع التركيز في هذا المتغير على النتائج التي تعبر عن قياس لكفاءات المتعلم في وضعية تعليمية.

1- عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة هذه الدراسة من 62 تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. تخصص علوم الطبيعة و الحياة ،

2- أدوات الدراسة :

اشتملت الدراسة على اختبارين ، الأول لقياس متغير نتائج التلاميذ وما تتضمنه من كفاءات .و الثاني لقياس استراتيجيات العلم لدى التلاميذ .

التحقق من صلاحية أدوات الدراسة :

أولا: الإختبار التحصيلي : 1- الصدق :بعدما تم إعداد إختبار خارجي في مادة العلوم الطبيعية ، بالإستعانة بأساتذة مختصين ، قمنا بالتحقق من صدق هذا الإختبار بإستخدام :

صدق المحتوى :

من أجل التحقق من أن هذه الأداة تقيس فعلا بعض الكفاءات المقصودة في مناهج التدريس الخاصة بالسنة النهائية من التعليم الثانوي،عرضنا الإختبار على مجموعة من المختصين في مادة العلوم الطبيعية ،و كان عددهم 8 ثمانية مختصين ، و طلبنا منهم إبداء حكمهم على مدى قياس الإختبار للكفاءات المقصودة من خلال أسئلة الإختبار ، كما طلبنا منهم تحديد مدى موافقتهم على قدرة الأسئلة على قياس هذه الكفاءات

من خلال الملاحظات الأولية لأحكام الخبراء على الاختبار، يتبين ما يلي:

أ- كل الخبراء أبدوا عدم اعتراضهم المطلق على فقرات الاختبار الخارجي، بحيث أن كلهم لم يعتبر أن الأسئلة غير مناسبة .

ب- ب - أكثر من 70بالمائة اعتبروا أن أسئلة الاختبار مناسبة تماما .

وللتحقق من مدى تناسق تقديرات الخبراء، قمنا بدراسة هذه النتائج دراسة إحصائية، باستخدام معامل كندال.وبتطبيق معادلة معامل كندال تحصلنا على القيمة التالية:1

للتعرف على مدى دلالة قيمة معامل كندال المتحصل عليها ،نقوم بتحويلها إلى قيمة كا2 بواسطة المعادلة التالية :

كا2 =م(ن -1)ي، بالتعويض تحصلنا على القيمة :97.6

هذه القيمة المحسوبة عند درجة حرية: 10 أكبر من القيمة الجدولية: 25.18 .عند مستوى الثقة :0.05

من هنا نستنتج أن القيمة المتحصل عليها لمعامل كندال دالة إحصائيا وتعبر على تناسق كبير بين أحكام الخبراء، وأن درجة التناسق بين تقديرات الخبراء لا يمكن اعتبارها نتاجا للعشوائية.

2- الثبات: بهدف التحقق من أن درجات التلاميذ المتحصل عليها بواسطة إجاباتهم على الاختبار الخارجي هي التي يمكن الحصول عليها في مناسبة أخرى ، أي التعرف على مدى دقة واتساق واستقرار نتائج الاختبار فيما لو طبق مرة

أخرى، قمنا بالإجراء التالي : الاختبار وإعادة الاختبار: بعد جمع درجات التلاميذ في الإجراءين، قمنا بحساب معامل ارتباط درجات المرة الأولى بدرجات المرة الثانية، وهذا باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فكانت القيمة المتحصل عليها هي:0.591 .

وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى الدلالة :0.05 و درجة حرية :25 .فإننا نلاحظ بأنها أكبر من ر الجدولية :0.487.

وعليه فإنه يمكننا اعتبار قيمة معامل الثبات:0.591 ذات دلالة إحصائية، خاصة إذا ما لاحظنا أن عدد أفراد العينة التجريبية لم يكن كبيرا.

ثانيا :استبيان لقياس إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ:

بغرض قياس متغير الدراسة الآخر والمتمثل في إستراتيجيات التعلم التي يلجأ التلاميذ إلى استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، قمنا ببناء اختبار يصرح من خلاله التلاميذ عن إستراتيجياتهم. وقد تم تحديد أبعاد الاستبيانبالإستعانة ببعض الصنافات المهتمة بهذا المجال من الدراسة والاختبارات المعدة في الموضوع، أي في موضوع إستراتيجيات التعلم.

ومن أهم الصنافات : أ- تصنيف وانشتين و مايير(وانشتين و مايير 1986) ب - ــ تصنيف ماك كيشي(- 2000Caroll F, Greg M.)

أما الاختبارات، فتم التركيز خاصة على الاختبار المعد من طرف ل.وولفس(2007J . L Wolfs)

اختيار مفردات الاختبار:

انطلاقا من الأبعاد المختارة لبناء الاختبار، والتي نفترض بأنها تهتم بميدان القياس المستهدف من هذه الدراسة. قمنا ببناء 85 فقرة، منها 11 فقرة لقياس الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.

وقد تمت عملية اختيار عدد المفردات بطريقة غير مقصودة، غير أن الملاحظ على عدد الفقرات هو وجود عدد أكبر منها تتجه لقياس البعد الأول، أي الإستراتيجيات المعرفية. ويرى الباحث بأن ذلك يعود إلى ميدان القياس الذي يركز على الجانب المعرفي، خصوصا في وضعية تعليمية.

وبعد عرض الاختبار على الخبراء في إطار التحقق من صدقه، تم إلغاء عدد من الفقرات بسبب تشابه موضوع قياسها، من حيث الشكل، مع فقرات أخرى، بحيث ألغيت: فقرة واحدة من البعدالأول.3 فقرات من البعد الثالث.7 فقرات من البعد الرابع.

التحقق من صلاحية الاستبيان :

أولا- الصدق: في إطار التحقق من صلاحية أداة القياس المستخدمة في الدراسة والتي تمثلت في استبيان لقياس إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها التلاميذ، فقد لجأ الباحث إلى التحقق من صدق الأداة بواسطة:

صدق المفهوم :

هذا النوع من الصدق يرتكز على جمع حقائق تتعلق بطبيعة أداة القياس(2002Laveault,D ,Gregoire,J) . ففهم أي ظاهرة مرتبط بمدى قدرتنا على قياسها، وخاصة عندما يتعلق الأمر بمتغيرات معقدة كإستراتيجيات التعلم.

يعتمد هذا النوع من الصدق على الصدق العاملي للاختبار،من هنا فإننا من خلال هذا النوع من الصدق نحاول أجرأة متغير إستراتيجيات التعلم الذي نهتم بدراسته .

وللقيام بذلك قام الباحث بتقسيم الاستبيان إلى الأبعاد التالية :

1ــ البعد الأول: الإستراتيجيات المعرفية.
2ــ البعد الثاني: الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.
3ــالبعد الثالث: إستراتيجيات تسيير الموارد.
4ــ البعد الرابع: الإستراتيجيات الوجدانية.

يحتوي بعد الإستراتيجيات ما وراء المعرفية على مجموعة من الفقرات التي تقيس كفاءات المتعلم في مراقبة تعلمه وقدرته على تعديله، كما تقيس قدرته على توقع معلومات، وكل ذلك يتيح للمتعلم إمكانية التحكم في الذات.

ويحتوي هذا البعد على جانبين : أ - المراقبة والتعديل. ب - التوقع.

أ - المراقبة والتعديل: في هذا النوع من الإستراتيجيات، يراقب المتعلم نظام معالجته للمعلومات، ويعمل كذلك على تقويم و تعديل سيرورة تعلمه.

نتائج التحليل العاملي الإستكشافي لفقرات الاستبيان:

بعد حساب قيم التحليل العاملي باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية(SPSS).قمنا باستخدام مقياس KMO (كايزر ماير أولتن) لقياس دلالة التحليل العاملي، بحيث يشترط المقياس أن تكون القيمة : أكبر من 0.60

تحصلنا على القيم التالية:

بعد الإستراتيجيات المعرفية: 0.648 . بعد الإستراتيجيات ما وراء المعرفية: 0.626.

بعد إستراتيجيات تسيير الموارد : 0.713. بعد الإستراتيجيات الوجدانية: 0.625

هذه القيم دالة بمستوى ثقة :0.05 . في مقياس Bartlett Test of sphericity .

وبهدف تحديد الفقرات ذات العلاقات الارتباطية الضعيفة، وبالتالي إلغائها من الاستبيان، قمنا بقياس ملاءمة العينة (Sampling of Adequacy Measure) ونتيجة لذلك تم إلغاء الارتباطات التي تقل عن 0.44.

ثانيا- الثبات:

للتأكد من أن الدرجات التي يحصل عليها المختبرين عند إجابتهم على فقرات الاختبار، هي درجات على مستوى مقبول من الاتساق و الاستقرار،قمنا بالإجراء التالي:

حساب معامل ألفا لكرومباخ، وهذا باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الإحصائية (SPSS) ،فتحصلنا على القيمة التالية لمعامل ثبات الاختبار: 0,846 وهو دال عند مستوى : 0. 05

ثانيا : الدراسة الأساسية :

1 - عينة الدراسة الأساسية :اشتملت عينة الدراسة على عينة من 255 تلميذا من المرحلة الثانوية من التعليم في الجزائر، مع الإشارة إلى أن إختيار أفراد العينة تم بشكل عشوائي ،دون التركيز على متغيرات أخرى و العمل على ضبطها، لأننا بصدد دراسة متغير الإستراتيجيات التعلمية لدى التلميذ، وهو متغير يقاس كما يبدو في النشاط الذي يؤديه المختبر، خصوصا كون هذا النشاط هو نشاط تعلم ، أي مرتبط بالفرد .

ما يهمنا أكثر هنا ، هو أن تفرز إجابات التلاميذ على تنوع في الإستراتيجيات المقاسة بواسطة الإستبيان . كما أن متغير النتائج الدراسية لأفراد العينة ، ممثل بعينة احتوت على نتائج دراسية متنوعة خلال الفصل الدراسي لإجراء الدراسة .

بعد القيام بتصحيح الاختبار من طرف الأساتذة المختصين ، قام الباحث بتطبيق الاستبيان الخاص بقياس إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ.

3 ــ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية :

3 ــ 1 الصدق العاملي : عندما قمنا بالتحقق من صدق الإستبيان الذي أعددناه لقياس استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ ،حيث مكننا التحليل العاملي من استبعاد الفقرات التي أظهرت ارتباطا ضعيفا.

ب ــ استنتاج عوامل ضمن أبعاد استراتيجيات التعلم التي احتوى عليها الإستبيان ، حيث مكننا هذا التحليل من استنتاج علاقات ارتباطيه بين بعض العوامل و بعض الكفاءات لدى التلاميذ .

3 ــ 2 اختبار كا2 للدلالة الإحصائية اللابرمترية :

بعدما تحصلنا على بعض النتائج بواسطة أدوات الإحصاء الوصفي ، كحساب النسب المئوية لأفراد عينة الناجحين و غير الناجحين في الإختبار الخارجي و في الثلاثي ، أو نسبة استخدام الأفراد لمختلف استراتيجيات التعلم، قمنا بحساب دلالة الفروق في التكرارات أو النسب باستخدام كا2 ، خاصة عندما قمنا بدراسة الفروق بين أكثر من مجموعتين ، مثلا : مجموعتي :الناجحين و غير الناجحين .

عرض ومناقشة النتائج :

دراسة العلاقة بين النتائج استراتيجيات التعلم في المجموعات الثلاثة :

بعد ملاحظة توزيع نتائج أفراد العينة، قمنا بتصنيفهم إلى ثلاث مجموعات حسب درجاتهم في الاختبار الخارجي، و توزعت المجموعات كما يلي:

المجموعة الأولى : و هي التي تقع درجاتها في الاختبار ما بين 4 إلى 7,99 من 20 .

المجموعة الثانية : تقع نتائجها ما بين 8 إلى 11,99 من 20

المجموعة الثالثة: تقع نتائجها ما بين 12 إلى 16 من 20

بعد دراسة النتائج بواسطة معامل الارتباط بين نتائج كل مجموعة و استراتيجيات التعلم من خلال كل بعد في الاستبيان ، تحصلنا على ما يلي من نتائج :

المجموعة الأولى: لا يوجد ارتباط دال بين استراتيجيات التعلم و نتائج أفراد هذه العينة .

المجموعة الثانية : لا يوجد ارتباط دال بين استراتيجيات التعلم و نتائج أفراد هذه العينة .

المجموعة الثالثة: هناك ارتباط دال بين بعد الإستراتيجيات ما وراء المعرفية و بين نتائج أفراد هذه العينة في الاختبار الخارجي. و كانت قيمة الارتباط : *338,- و هو ارتباط دال عند مستوى 0,05

من خلال عرض النتائج يتضح أنه لا يوجد ارتباط دال بين استراتيجيات التعلم و نتائج التلاميذ في المجموعات التي لم تنجح في الاختبارات التحصيلية .

بينما هناك ارتباط دال بين بعد الإستراتيجيات ما وراء المعرفية و بين نتائج التلاميذ الناجحين في الإختبارات التحصيلية، مما يشير إلى إمكانية تأثر نتائج التلاميذ الناجحين بما يستخدمونه من استراتيجيات ما وراء معرفية.

التوصيات:

في نهاية هذا العمل و ما توصلنا إليه من نتائج، يوصي الباحث بما يلي :

1- يبدو بأنه من اللازم ،في إطار إصلاح التعليم ،مرافقة الاهتمام بالبرامج التعليمية و الطرائق البيداغوجية و التوقيت و الكتاب المدرسي ...مرافقة كل ذلك بوضع نماذج لأبعاد التعلم، المبنية على استراتيجيات التعلم.

2- الاهتمام بالبحث ، في إطار استراتيجيات التعلم،في تأثير تدريس بعض استراتيجيات التعلم على نتائج التلاميذ و نوعية تعليمهم.من المهم أن يأخذ تدريس استراتيجيات التعلم بعدا بيداغوجيا، لتحويل الفعل التعلمي للأفراد إلى مجال التعليم و هذا للمساهمة في تحسين التعليم لدى الأفراد.

3- يتأثر البحث في موضوع استراتيجيات التعلم بما يصرح به الأفراد بما يمتلكونه من هذه الاستراتيجيات. يمكن أن يكون هذا العمل غير كاف في الحصول على كل ما يمارسه المتعلمون من تقنيات أثناء تعلمهم. و عليه يبدو لنا من أنه من الضروري الاهتمام بأدوات متنوعة في تشخيص هذه الاستراتيجيات كالاستعانة بوسائل التكنولوجيا التي تتيح ملاحظة متتبعة لسلوكات الأفراد في المواقف التعليمية.

4- يجري العمل في إطار محاولة تطوير و إصلاح الأنظمة التعليمية بالتركيز على الوصول إلى نماذج من التلاميذ عن طريق تكوينهم على كفاءات نهائية ، إلا أنه من الواضح عدم الاهتمام بتنمية الكفاءات النهائية لدى التلاميذ ، و عليه و من زاوية الدراسة و البحث في هذا الإطار ، فإننا نرى ضرورة البحث في ملمح للتلاميذ من خلال الأخذ بعين الاعتبار لاستراتيجيات التعلم التي يعمل النظام التعليمي على تحقيقها.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

1- عبد المنعم أحمد الدردير، جابر محمد عبد الله، علم النفس المعرفي، قراءات و تطبيقات معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1 2005.

2- ماحي ابراهيم :مهارات التلخيص لدى الطالب الجامعي، مساءلات حول التنظير و الممارسات، دار الغرب للنشر و التوزيع ، ط1 2003 .

3- مارنزو وآخرون . أبعاد التعلم .بناء مختلف للفصل المدرسي .دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع .القاهرة ، ط1 ،2000.

4- محمد زياد حمدان .خرائط أساليب التعلم ،دار التربية الحديثة ،الأردن ،الطبعة الأولى.1985

5- ليندا ل . دافيدوف . مدخل علم النفس . دار ماكجر و هيل للنشر .القاهرة.الطبعة الثانية. 1983

2- المراجع باللغة الأجنبية:

1- Alain Lienry, Psychologie cognitive en 35 fiches, Dunod, 1ère édition 2006 .

2- Boulet et al ,Les stratégies d'apprentissage à l'université.sainte –foy, presses de l'université de Québec, 1ère édition 1996

3-Claire E , Enest T.Goetz; P.A Alexander, Learning and strategies. Academic Press inc, New York, 1st edition 1988.

4-Devine, P.L. Carrell et D.E. Eskey (r´ed.), Research in Reading in English as aSecond Language., Teachers of English to Speakers ofOther Languages, l.e.a cor . 1996

5- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation . Nathan 1ère édition 1994.

6- Douglas j.hacker.j.Dunlosky.A.c.Graesser.Handbook of Metacognition in education,routledge editions,1st edition2009,new york.

7- Flavell .J Cité par oel B, La métacognition . de Boeck, 1991.
8- Françoise Raynal, Alain Reunier , Pédagogie Dictionnaire des mots clés, édition Delta, Paris 1997..
9 -Gombert J. L . Le Développement métalinguistique, collection Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 1ère édition 1990
10-J . L Wolfs . Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, éditions de Boeck .Paris , 3 ème édition. 2007
11-Philippe Mérieu. la métacognition, une aide au travail des élèves, ESF éditeur, Paris 1ére édition 1997.
12- Piaget .J , La prise de conscience, PUF, 1ère édition1974.
13- Weinstein ,c.e et Hume , , Stratégies pour un enseignement durable, éditions De Boeck, Paris ,1ère édition 2001

Revues scientifiques :
1- Caroll F, Greg M. Learning strategies for distance education students .Journal of agricultural education, vol 41, 2000