وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي – الأغواط –
كليـــة العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

ميدان: العلوم الاجتماعية والإنسانية
شعبة: العلوم الاجتماعية

الموضوع:

إستراتيجيات التعلم وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس

تخصص: علم النفس التربوي

من إعداد الطالبتين:

- بن عامرة أمينة
- بن دحمان فاطمة الزهراء

الأستاذ المشرف:

الدكتور: القني عبد الباسط

لجنة المناقشة

الأستاذ: .....د/ بن يحي عطاء الله .....رئيسا

الأستاذ: .....د/ القني عبد الباسط.....مشرفا ومقررا

الأستاذة: .....د/ بقيع صليحة .....عضوا مناقشا

السنة الجامعيـة 2019/2018

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين سيدنا محمد النبي الأمي وعلى آله وصحبه أجمعين

إن الحمد والشكر لله عز وجل الذي أعانني على إنجاز هذا البحث والذي يسر لي من عباده الأخيار وذوي الفضل والعلم لإتمام هذا البحث

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذنا الفاضل الدكتور "القني عبد الباسط" على تفضله بالإشراف على هذا البحث وعلى نصائحه وتوجيهاته القيمة التي كان لها أثر الكبير في إتمام هذا البحث

ونتوجه لكل أساتذة ودكاترة قسم علم النفس التربوي كل باسمه

كما نسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا العمل المتواضع خالصا لوجهه الكريم.

بن عامرة أمينة ـــ بن دحمان فاطمة الزهراء

الاهداء

الحمد لله الذي وفقني لإتمام ثمرة هذا الجهد المتواضع و الذي أهديه إلى أعز ما أ ملك في هذا الوجود والدتي العزيزة التي تحملت و عانت من أجلنا حفظها الله

إلى من سكن القلب و الروح وكان بلسم للجروح والدي العزيز أطال الله عمره

وإلى سندي ومصدر سعادتي في الحياة إخوتي رعاهم الله

إلى أخواتي العزيزات أنار الله طريقكن

إلى كل من شجعني و منحني الثقة على مواصلة هذا الدرب

كما أهديها إلى كل الأهل والأقارب و من الأعمام و العمات و الأخوال و الخالات

و كل من يحمل لقب بن عامرة

كما أهديها إلى جدي الحبيب و جدتي العزيزة

إلى كل زملائي في الدفعة

وإلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد

بن عامرة أمينة

الاهداء

إلى من حملت وأحمل اسمك بكل فخر

إلى والدي العزيز أطال الله عمره

إلى ينبوع الحنان والصبر والتفاؤل إلى الشمعة التي تنير حياتنا

والدتي الغالية حفظها الله

إلى عائلتي الصغيرة زوجي "سويسي إبراهيم"

وأبنائي "مصطفى وإياد" حفظهم الله

إلى سندي في الحياة إخوتي رعاهم الله

إلى أخواتي العزيزات أنار الله طريقكن

إلى كل زملائي في الدفعة

وإلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد

بن دحمان فاطمة الزهراء

فهرس المحتويات

	الصفحة
كلمة شكر	
إهداء	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول والأشكال	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ-ب
الفصل الأول: تحديد مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1/ مشكلة الدراسة	4
2/ التساؤلات الدراسة	7
3/ فرضيات الدراسة	7
4/ أهداف الدراسة	7
5/ أهمية الدراسة	8
6/ المفاهيم والمصطلحات والتعريفات الاجرائية	9
7/ الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني استراتيجيات التعلم .	
تمهيد	15
1 مفهوم الاستراتيجية	16
2 استراتيجيات التعلم	17
3 وقت استخدام الاستراتيجية	20
4 الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم	21
5 تصنيف استراتيجيات التعلم	22
خلاصة الفصل	39

الفصل الثالث: دافعية التعلم	
تمهيد	41
1. تعريف التعلم	42
2. شروط التعلم	42
3. تعريف دافعية التعلم	46
4. وظائف دافعية التعلم	48
5. عناصر الدافعية	50
6. مصادر دافعية التعلم	52
7. الفرق بين الدافعية الداخلية والخارجية	53
8. النظريات المفسرة للدافعية	53
9. علاقة الدافعية بالتعلم	57
10. العوامل المؤثرة على دافعية التعلم	58
11. دور الدافعية في معرفة استراتيجيات التعلم	59
12. استراتيجيات الكشف وتنشيط الدافعية الداخلية للطلاب	61
خلاصة الفصل	64
الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	66
1. منهج الدراسة	66
2. حدود الدراسة	66
3. مجتمع الدراسة	67
4. .الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق المتغيرات الشخصية	68
5. خصائص ادوات الدراسة	69
6. التقنيات الإحصائية المستخدمة	80

الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج ومناقشتها	
أولا: عرض نتائج الدراسة	82
1/ عرض نتائج الفرضية الاولى	82
2/عرض نتائج الفرضية الثانية	83
3/ عرض نتائج الفرضية الثالثة	85
ثانيا: تفسير نتائج الدراسة	89
1/ تفسير نتائج الفرضية الاولى	89
2/ تفسير نتائج الفرضية الثانية	90
3/ تفسير نتائج الفرضية الثالثة	91
الاستنتاج العام	93
الخاتمة	96
قائمة المصادر والمراجع	99
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	68
02	يبين توزيع أفراد العينة حسب شعبة الدراسة.	68
03	معامل ارتباط بيرسون بين كل العبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس	71
04	الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين	72
05	يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس	72
06	معامل الارتباط بين مجموع الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية	73
07	يوضح ابعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد .	74
08	يبين معامل الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تندرج تحته وبالمقياس ككل	75
09	يوضح ابعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد .	77
10	يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس	78
11	عامل الارتباط بين مجموع الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية	79
12	معامل ارتباط بيرسون	82
13	اختبار "ت"	83
14	درجة دافعية التعلم ومستوى الدافعية	85
15	يبين مستوى دافعية التعلم بين الاناث والذكور	86
16	يبين نتائج اختبار" ت" للمقارنة بين الذكور والإناث في الدافعية التعلم	87

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الدافعية، مصادرها، اسباب نقصها، عوامل تقويتها	**63**
02	دائرة نسبية تبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس	**68**
03	دائرة نسبية تبين توزيع أفراد العينة حسب الشعبة	**69**
04	اعمدة تكرارية تمثل نسبة مستويات دافعية التعلم بين الذكور والاناث	**87**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على علاقة استراتيجيات التعلم بالدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، بثانوية الصادق طالبي بمدينة الأغواط، وهذا لمعرفة التفاوت الموجود في استخدام استراتيجيات التعلم ومعرفة الفروق بين الجنسين في استراتيجيات التعلم ودرجات الدافعية للتعلم، للعام الدراسي 2019/2018، وقد تم اختبار 100 عينة بطريقة عشوائية بسيطة، كما استخدمت في هذه الدراسة أداتان هما: مقياس دافعية التعلم ومقياس استراتيجيات التعلم، وبالنسبة للأساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة فقد تم الاعتماد على نظام SPSS والذي قام بالاختبارات التالية:

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، واختبار "ت"، ومعامل ألفا كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية.

Abstract:

The aim of the study was to try to identify the relationship between learning strategies and motivation for learning in a sample of first year secondary students at SADIQ TALABI High School in LAGHOUAT. This is to find out the disparity in the use of learning strategies and knowledge of gender differences in learning strategies and motivation for learning for the academic year 2018/2019, In addition, 100 samples were tested in a simple random way. Two methods were used in this study: the learning motivation scale and the learning strategies scale.

The statistical methods adopted in the study were based on the SPSS system, which carried out the following tests:

Arithmetic mean, standard deviation, Pearson correlation coefficient, T test, Alpha-Cronbach parameter, half-way method.

مقدمة

مقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى التعريف باستراتيجيات التعلم التي يتبعها المتعلم في مساره الدراسي وتعددها في المواقف المختلفة، حيث تعتبر الاستراتيجيات المكون المعرفي للمتعلم وعلاقة هذه الاستراتيجيات بدافعية التعلم التي تعتبر من أهم الشروط لتعلم أفضل.

حيث تعبر هاته الدافعية على تلك الرغبة والنشاط المتفاعلين مع بعضهما البعض للعملية التعليمية للمتعلم لتحصيل جيد وجاءت هذه الدراسة في جانبين نظري وتطبيقي، حيث جاء في الجانب النظري الفصل الأول تم فيه تحديد مشكلة الدراسة واعتباراتها حيث حددت مشكلة الدراسة وأهداف الدراسة والتعريفات الإجرائية، وفي الفصل الثاني تم التطرق إلى الاستراتيجيات، والفصل الثالث دافعية التعلم حيث جاء فيه تعريف، وشروط التعلم ثم وظائف وعناصر الدافعية ومصادرها والنظريات المفسرة لها، والعوامل المؤثرة على الدافعية، ثم دورها في معرفة استراتيجيات التعلم.

وفي الجانب الميداني جاء فيه الفصل الرابع وهو الاجراءات الميدانية للدراسة تم تحديد المنهج وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات وحدود الدراسة. ثم الفصل الخامس تمثل في عرض ومناقشة وتفسير النتائج.

الفصل الأول:

تحديد مشكلة الدراسة واعتباراتها

1/ مشكلة الدراسة

2/ التساؤلات الدراسة

3/ فرضيات الدراسة

4/ أهداف الدراسة

5/ أهمية الدراسة

6/ المفاهيم والمصطلحات والتعريفات الاجرائية

7/ الدراسات السابقة

1/ مشكلة الدراسة:

تهدف العملية التربوية التعليمية إلى تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى إلى إيصال المتعلم إلى مستوى مقبول من النمو في جوانب شخصيته وتطورها، حيث أصبحت التربية في الآونة الأخيرة تهتم بالمتعلم بالدرجة الأولى، إذ على أساسه بنيت العملية التربوية التعليمية، حيث أن المتعلم هو العنصر الفعال والمهم في هذه العملية وأن درجة تعلمه وتحصيله تتعلق بمدى ملائمة البرامج التعليمية مع قدراته واهتماماته والأهداف التي يحددها لنفسه وميوله وبهذا عدلت البرامج لتصبح أكثر علمية وعملية للخروج من التنظير والجمود الذي كانت عليه.

فالبرامج الحديثة تسعى إلى استخدام مهارات الدراسة وتدريب " studying skills" المتعلم عليها في تحديد الجوانب المهمة من المنهاج الدراسي الأكاديمي الذي يؤكد على أن المتعلم هو الذي يقوم باكتشاف المعلومات بنفسه حتى يتمكن من تطبيقها في حياته اليومية.

فالتعلم الفعال يتطلب من المتعلم التفكير في المعلومات لا أن يسجلها فقط، ذلك لأن حدوث التعلم والتغيير يعد المحك الحقيقي لكل عملية تربوية فما من فعل تربوي إلا وينتظر منه حصول تغيرات وتعديلات في سلوك المتعلم على المستويات المعرفية والوجدانية والحسية.

ويعد تقييم حدوث هذه التغيرات في السلوك المعرفي للمتعلم المتمثلة في التحصيل الدراسي من أبرز أولويات عمل أية عملية تعليمية حيث يتم عن طريق التحصيل معرفة الفعالية الكمية والنوعية للمؤسسات التعليمية فهو المحك والمعيار الذي يعتمد عليه في تحديد مدى نجاح البرامج.

إذ يعرف التحصي ل على أنه " درجة بلوغ المتعلم مستوى معينا في مادة أو مواد تحددها المنظومة التربوية وتعمل لتحقي ق النجاح والوصول إلى درجة عالية من استيعاب المعارف في زمن معين وتحت شروط معينة (علام، 2000 ص99).

فعملية التعلم ليست عملية سهلة وبسيطة، بل هي عملية معقدة ومتشعبة وتدخل فيها وفي تكوينها عدة عوامل وعمليات معرفية وعقلية.

بالإضافة إلى ذلك فإنه لا يمكن أن تحدث أية عملية تعلم ما لم تتوفر في المتعلم عوامل وشروط وقوى تدفعه وتوجهه نحو التعلم وطلب التحصيل الدراسي، وهذه القوى إما أن تكون داخلية أو خارجية فقد تكون عاملا داخليا نابعا من المتعلم أو خارجية تدفعه للتعلم، وهي ما تعرف بالدافعية للتعلم، وهذه الأخيرة شرط أساسي يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، فالدافعية للتعلم حالة مميزة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (قطامي وعدس، 2002)

فالدافعية عملية إثارة ومساندة السلوك وتوجيهه نحو هدف التعلم، حيث أن معرفة درجة الدافعية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم وهي كالتعلم لا تلاحظ مباشرة وإنما يستدل عليها من خلال مؤشراتها السلوكية ومن الألفاظ الدالة عليها وإلى جانب ذلك تعتبر الدافعية مفهوما تعليليا يساعد في فهم سبب تصرف الناس بطريقة ما وعلى نحو معين إلا أنها تلعب دورا مهما في التعلم، حيث تجعل الطلبة ينهمكون في نشاطات تسهل التعلم (السلطي،2004، ص127).

وقد أكد ذلك الزراد(1991 ، ص 99) في قوله" أنه من الطبيعي أن الدافعية هي إحدى شروط التعلم." وقد اعتبر علماء النفس المعرفيين أن التعلم لا يحدث إلا إذا توفرت فيه شروط معينة من بينها الدافعية وقد عرف مصطلح الدافعية للتعلم عدة تسميات أهمها الدافعية المدرسية، الدافعية الأكاديمية والدافعية للنجاح.

وإلى جانب الدافعية للتعلم والتي أشرنا إلى أنها عامل داخلي وقوة داخلية محركة لسلوك الفرد توجد عوامل خارجية ومحيطية مساعدة ومنظمة لحدوث التعلم، حيث تساهم في زيادة درجة التحصيل الدراسي منها استراتيجيات تعليمية تطبق النظريات المعرفية في

المواقف التعليمية وهي تتضمن النظريات والأساليب واستراتيجيات التعلم والمهارات النابعة من تصوره لمساره الدراسي والتي يستخدمها لتسهيل التذكر فيحاول من خلالها تنظيم تعلمه بطريقته الخاصة.

حيث ترى السلطي (2004) أن المتعلم الجيد يميل إلى المواظبة على العمل الذي يؤديه حتى ينجزه بالمستوى المقبول، كما يميل إلى إرجاع نجاحه إلى مجهوده الذاتي فهو يدرك أنه يستطيع أن يفعل الكثير لضبط تعلمه، لذلك فهو يعمل باستمرار على انتقاء الأساليب والاستراتيجيات الملائمة وعلى مراقبة استعماله لها طوال تعلمه.

وقد أوضح اللقاني(1999، ص70) أن الاستراتيجيات" عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة تنطلق نحو تحقيق الأهداف" بأنها مجموعة من المراحل التي تسهل عملية ,Dansereau) وعرفها دينسو(1985) أن ,Roussel اكتساب وتخزين واستغلال المعلومة، و ذكر كذلك روسل (1999) استراتيجيات التعلم والتعليم تستخدم لتحقيق أقصى تعلم ممكن لموضوع معين.

2/ تساؤلات الدراسة:

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس؟

3/ فرضيات الدراسة

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

3/ أهداف الدراسة

تهدف الدراسة بشكل عام على معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم:

1- تهدف الدراسة إلى معرفة ما هي أكثر استراتيجيات التعلم استخداما من طرف التلاميذ عينة الدراسة.

2- تهدف الدراسة إلى قياس مستوى الدافعية عند تلاميذ سنة أولى ثانوي .

3- الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم لدى عينة الدراسة.

4- الكشف عن الفروق بين الجنسين في دافعية التعلم.

4/ أهمية الدراسة

- زيادة التعرف على استراتيجيات التعلم والدافعية كمفهوم افتراضي في الميدان التربوي وزيادة رصيد الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع.
- ايضاح أهمية وجود الدافعية في مجال التعلم وكيفية توجيهها نحو تحقيق الأهداف التعليمية.
- تنمية الاهتمام بالدافعية واستراتيجيات التعلم باعتبارهما وسيلة مهمة من وسائل رفع الأداء التعليمي عند المتعلم وما تخلفه من علاقة تفاعلية مؤثرة ومتأثرة.
- تفسير سلوكات المتعلمين علميا في ضوء دافعيتهم لأن أداءهم مرهون بنوعية الدافعية لديهم.
- أهمية المراهقة من الناحية النفسية والتي من خلالها يحاول المراهق إثبات نفسه من خلال الانجازات الدراسية التي يحققها.
- أهمية دافعية التعلم في الحياة الدراسية إذ لا تعلم من دون دوافع.

5/ المفاهيم والمصطلحات والتعريفات الاجرائية

- **استراتيجيات التعلم Stratégie d'apprentissage:**

توصف استراتيجيات التعلم أنها العمليات أو الطرق الذهنية التي يستعملها المتعلمون والتي تساعدهم على اكتساب وتخزين واسترجاع أنواع مختلفة من المعرفة، فهي تساعد المتعلم على دراسة المواد التعليمية وتنظيم وتجميع وتخزين المعلومات في الذاكرة.

وتعرف كذلك بالاستراتيجيات المعرفية أو استراتيجيات التعلم المعرفية التي تمثل عمليات ذهنية معقدة تساعد المتعلم على إدراك وتخزين والاحتفاظ والاسترجاع الأشكال مختلفة من المعرفة والأداء فهي مهارات ذهنية يمكن أن يتحول أثرها لأنها مصممة من أجل تدريس تدريب المتعلمين كيف يتعلمون وتمثل تصميما نموذجيا للمواد التعليمية.

(بن دانية،1993).

- **تعريف التعلم:**

علم النفس وصف التعلم على انه عبارة عن تغيير او تعديل في السلوك او في الخبرة او في الأداء، ويحدث هذا التغير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين، كحل المسائل الرياضية، وإكساب القيم والعادات والتغلب على المشاكل الاجتماعية.

(العسيوي، 2004ص150)

- **تعريف الدافعية:**

لغة: الدافع يعني التحريك، واندفع يعني اسرع في سير، والدافع عند علماء النفس يعني كل ما يحرك السلوك الانساني ومعظمه سلوك مدفوع يهدف الى اشباع حاجات ما او تحقيق اهداف معينة. **(المطيري، 2005، ص 75)**

اصطلاحا:

كما عرفها احمد عبد الخالق بانها الأداء في ضوء مستوى الاختيار والتفوق او انها الاداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.**(عبد الخلق، ص 37)**

➢ **تعريف دافعية التعلم :**

لقد التفت عدد كبير من الباحثين لاستقصاء مفهوم الدافعية على انها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه مع البيئة الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه اشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين وهذا حسب سيد خير الله.

تعرف دافعية التعلم بانها الميل للبحث عن نشاطات تعليمية تعلمية ذات معنى، مع بذل اقصى طاقة للاستفادة منها . **(غباري، 2008، ص292)**

ويعرفها فيو (1997) viau Roland: على انها حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد ومعارف المتعلم ورغبته وانتباهه وتحثه على مواصلة سلوكه الى غاية تحقيق التوازن المعرفي. **(بن يوسف، 2007، ص 30)**

يعرف بال 1983: "الدافعية للتعلم على أنها العملية التي تتضمن اثارة وتوجيه السلوك ولإبقاء عليه".**(عمارة، 2006)**

6/ الدراسات السابقة

ومن الدراسات التي اهتمت بهاذين العنصرين يمكن ذكر:

الدراسة الأولى:

دراسة رضا مسعد السعيد ومحمد السيد علي في سنة 1994 والتي جاءت بعنوان"أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس ومهارات الاستذكار لدى طلبة الكليات المتوسطة في سلطنة عمان على تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو الدراسة والتعلم "وقد هدفت إلى تحديد قائمة من مهارات الاستذكار المتوفرة لدى طالبات الكلية المتوسطة في سلطنة عمان ومحاولة التوصل إلى دليل علمي حول أثر التفاعل بين استراتيجيات التدريس ومستوى مهارات الاستذكار على التحصيل الدراسي لهن، وقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن مستوى مهارات الاستذكار لدى الطالبات يختلف باختلاف تخصصهن الدراسي وأن مجموعة الطالبات ذوات مستوى منخفض في كل من التحصيل الدراسي والتوجه نحو الدراسة والتعليم يكون كذلك الحال بالنسبة لمستوى المهارات الدراسية التي تكون هي الأخرى منخفضة.

الدراسة الثانية:

دراسة عواطف علي سعيد ومحمد عبد الحليم منسي سنة 1988 تحت عنوان "أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعلم الجمعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار والدافعية للطالبات" من إعداد، والتي هدفت للكشف عن العلاقة بين اتجاهات الطالبات نحو طريقة استخدام النماذج في التدريس والتحصيل الدراسي لهن، والكشف عن العلاقة بين الدافعية للدراسة وتحصيلهن الدراسي ومحاولة إيجاد وحصر أهم أساليب الاستذكار التي تتبعنها في تخصصات الدراسة المختلفة، وقد توصلت إلى أن هناك علاقة بين اتجاهات الطالبات نحو طريقة التدريس باستخدام النماذج في التدريس والتحصيل الدراسي، وأنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.

وقد بين علاونة شفيق (2004) أيضا أن هناك فرق قوي بين ذوي دافعية التعلم المرتفعة وبين دافعية التعلم المنخفضة حيث يكون ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم بخلاف الآخرين، كما تظهر عندهم رغبة قوية للحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبهذا فإنهم يفضلون المهام والوظائف الأعلى.

بالإضافة إلى ذلك فقد بين سانتروك (Santroch,2003) أن الأفراد الذين لهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكثر من غيرهم ويحققون نجاحا أكثر وأن الأفراد الذين يتميزون بدافعية للتعلم منخفضة يكون تحصيلهم أقل من طموحاتهم الحقيقية.

وقد أشار إلى ذلك أيضا مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) في دراسة أجراها حول مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي والتي بينت أن هناك علاقة موجبة بين الأداء داخل الفصل ومكونات الدافعية المتمثلة في فاعلية الذاتية والقيم الجوهرية والتي نصت على ضرورة الاهتمام برفع مستويات مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم لما لهذين المتغيرين من أثر كبير وقوي في رفع مستوى الأداء هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فإن توفر العديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع الدافعية المدرسية أو الدافعية للتعلم من خلال إبراز أهميتها ومكوناتها ومحدداتها وآثارها على التحصيل وظهور دراسات حديثة تهتم بالاستراتجيات من بينها النموذج المعرفي الاجتماعي الذي قدمه (رولند فيو Viau Roland 1997) التي تقوم فكرته على أساس أن السلوكات الإنسانية تكون موجهة بعوامل داخلية من أصل محيطي، فالمحيط هو الذي يؤثر فيه وقد أوضح أن الدافعية للتعلم تتكون من أبعاد ومكونات معرفية للمتعلم تتأثر بخبراته السابقة وبالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وعليه تبرز أهمية الدافعية في تحسين أو تخفيض مستوى التحصيل الدراسي هذا من جهة ومن جهة أخرى تظهر في دراسات أخرى أهمية وأثر استراتيجيات التعلم في حديد مستوى التحصيل الدراسي فكل الدراسات السالفة الذكر والتي لم تذكر أخذت عامل من هذه العوامل ودرست تأثيره على حدا.

الدراسة الثالثة:

دراسة بن يوسف آمال 2007 والتي جاءت بعنوان "العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة، بحيث أجريت على عينة قوامها 610 تلميذا وتلميذة، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وقد طبقت أداتي بحث في الوقت نفسه الأول مقياس التعلم ليوسف قطامي سنة 1989 والمقياس الثاني هو مقياس استراتيجيات التعلم قامت الباحثة ببنائه.

وأسفرت النتائج على مايلي:

-أنه ليس هناك تنوع في استخدام مختلف الاستراتيجيات وليس هناك استراتيجية مستعملة أكثر من أخرى أي نسبة استخدام الاستراتيجيات متقارب إلى حد كبير.

-لا توجد فروق بين الإناث والذكور في درجة الدافعية.

-لا توجد فروق بين الإناث والذكور في مختلف استراتيجيات التعلم.

-توجد علاقة موجبة قوية بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات استراتيجيات التعلم.

من خلال النتائج المتوصل إليها اتضح أن هناك هذه الفرضية لم تحقق فيما يخص التفاعل بيم الدافعية للتعلم والاستراتيجيات.

الفصل الثاني:

استراتيجيات التعلم

تمهيد

1 مفهوم الاستراتيجية

2 استراتيجيات التعلم

3 وقت استخدام الاستراتيجية

4 الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم

5 تصنيف استراتيجيات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التحول الحاصل في السياسة التربوية التعليمية أدى إلى التحول الاهتمام من البحث فيما يتعلمه المتعلمون إلى البحث عن الكيفية التي يتعلم بها، فالتلميذ لم يصبح عنصرا سلبيا يتلقى فقط المعلومات دون أن يكون له دخل في ذلك ولم يعد ذلك الوعاء والخزان الذي تفرغ فيه المعلومات ويطلب منه في الأخير إرجاعها كما هي مقدمة، بل أصبح عنصرا فعلا وإيجابيا يشارك في الحصول على المعلومات ويتعامل معها ويكون له دور في تعلمه كتحضير الدرس وتنظيمه.

فعليه أن يفكر فيما تعلم وأن يقوم باستخدام مهارات وطرق تساعده على اكتشاف المعلومات وتطويرها بنفسه بدل من الحصول عليها جاهزة، وهذا ما يعرف بالتعلم الاستراتيجي.

وقد تم التركيز في هذا الفصل على توضيح هذه الطرق والكيفية التي يساهم بها بذلك وعرض أهم هذه الاستراتيجيات.

1- مفهوم الاستراتيجية : Stratégie

ان المصطلح اللغوي للاستراتيجية يعني مجموعة الأفعال والحركات المنظمة في سبيل الدفاع.

أما في علم النص الاجتماعي فتستخدم كلمة الاستراتيجية لتدل على التحاشي والتفادي والابتعاد أو التقليل من القلق والتوترات فهي بهذا المعنى والتفسير تدل على أنها أداة توازن داخلي يلجا إليها الفرد في حالة من الضغط الداخلي المولد للقلق الذي يعاني الفرد منه فإنه يلجأ إلى استخدام الاستراتيجية لخلق نوع من التوازن من استبدال القلق بإحساس آخر.

فالاستراتيجية كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية الأصل استراتيجية Stratégie وتعني القيادة أو فن إدارة الحرب.

جاء في (1969) Nouveau Petit LA Rousse أن الاستراتيجية مفهوم نعني به فن التركيب بغرض تحقيق النجاح ويقصد بها الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات التعلم والمعالجة سير تعلمهم، وهي تمثل الكيفية التي يتعلم بها المتعلم وتمثل كذلك قدرته وكفايته في التعامل مع المعلومات.

وتوصف بأنها مجموعة العمليات والطرق الذهنية التي يستعملها المتعلمون لاكتساب وتخزين واسترجاع أنواع مختلفة من المعرفة، فهي تعمل على تنظيم وتجميع وتخزين المعلومات في الذاكرة ودراسة المواد التعليمية وتنظيم عملية الدراسة وفهم ما تم تعلمه.

(أدم،2006).

وعرف **مرسي (1994)** الاستراتيجية على أنها علم تخطيط وتوجيه العمليات الحربية ويمثل التخطيط أهم مكونات التعلم.

وجاء عن **فيول** (Fayol, 1994) أن الاستراتيجية في سلسلة متكاملة ومتفاوتة الطول والتعقيد من العمليات المنتقاة وفق هدف من أجل تحقيق أحسن مستوى من الأداء،

فالاستراتيجية هي مجموعة العمليات والأساليب التي يتبعها الفرد من أجل الوصول إلى الهدف الذي كان قد رسمه لأدائه.

وقد عرفها **جيمس كويت Kwet** بأنها عبارة عن نمط أو خطة لتحقيق تكامل بين الأهداف وأنها نمط أو نموذج معين يعبر عن تدفق القرارات والتصرفات **(مرسي1994)**.

2- استراتيجيات التعلم Stratégie d'apprentissage:

توصف استراتيجيات التعلم أنها العمليات أو الطرق الذهنية التي يستعملها المتعلمون والتي تساعدهم على اكتساب وتخزين واسترجاع أنواع مختلفة من المعرفة، فهي تساعد المتعلم على دراسة المواد التعليمية وتنظيم وتجميع وتخزين المعلومات في الذاكرة.

وتعرف كذلك بالاستراتيجيات المعرفية أو استراتيجيات التعلم المعرفية التي تمثل عمليات ذهنية معقدة تساعد المتعلم على إدراك وتخزين والاحتفاظ والاسترجاع الأشكال مختلفة من المعرفة والأداء فهي مهارات ذهنية يمكن أن يتحول أثرها لأنها مصممة من أجل تدريس تدريب المتعلمين كيف يتعلمون وتمثل تصميما نموذجيا للمواد التعليمية.

(بن دانية،1993).

وقد عرفها الحيلة، (2002) على أنها الوسيلة أو الطريقة التي تتكون من التكتيكات أو الإجراءات لكل تكتيك أو إجراء هدف معين، تسعى لتحقيق هدف معين أو غاية.

فالاستراتيجية حسبه تمثل مجموعة من التنظيمات والطرق التي تساعد المتعلم على أداء أفضل وعلى تحقيق غاية التعلم.

وتعني استراتيجية التعلم عند **علام محمود (2004)** اختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها، حيث يستخدمون طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يريدون تحقيقها، فحبها نجد أن طريقة القراءة لموضوع واحد في المجلة يختلف باختلاف الهدف الذي يريد التلاميذ الوصول إليه، وبهذا فالاستراتيجية

يحددها الدافع والهدف الذي يريد المتعلم تحقيقه والوصول إليه فكلما كان الهدف واضح كلما كانت الاستراتيجية مختارة بعناية ودقة (**علام**، 2004، ص 130).

أما **دعدور محمد** (2002) فإنه يوضح أن كلمة الاستراتيجية مشتقة من الفعل اللاتيني ستراتيجية stategia وتعني القيادة أو إدارة الحرب وأنها تمثل كل العمليات والأفعال المقصودة والغير المقصودة التي يؤديها المتعلم قبل وأثناء وبعد تعامله مع المادة التعليمية التي يتفاعل معها، فهي تمثل مجموعة من الطرق والخطوات التي ينتهجها المتعلم وتكون مقصودة وموضوعة ضمن الخطة التي سوف يسير عليها أو أنها تكون عشوائية توصله لهدفه وغايته. وجاء عنه أن ربيكا أكسفورد (R.Oxford ,1990) أوضحت بأن استراتيجيات التعلم تعرف على أنها أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية تعلمه أسهل وأسرع وأكثر تشويقا وفعالية وأكثر استقلالا وتوجيها نحو الذات، ويمكن الاستفادة منها في مواقف تعلمه الجديدة وهي تشمل على مفاهيم مثل تنظيم الجهد والمناقشة والإدارة الواعية والتحرك نحو الهدف. وأما دوجلاس براون (D . Brawn ,1987) فعرفها على أنها تمثل طريقة خاصة يستخدمها المتعلم ليتعامل مع مشكلة أو مهمة ما بغرض تحقيق نهاية محددة كما أنها تصميم مخطط للتحكم في المعلومات التي يتلقاها المتعلم وإدارتها.

فالاستراتيجية عبارة عن تصميم وتخطيط الإدارة للمعلومات التي يتم فيها التعامل مع المقرر.

أما **لومباردي (Lombardi ,1994)** فعرفها على بأنها العمليات أو الأساليب التي يستخدمها المتعلم الانجاز مهمة محددة وأنها خريطة العمليات التفكير.

وقد عرفها **قطامي يوسف وقطامي نايفة (1998)** أنها تمثل أسلوب يتضمن اتخاذ القرار نحو ما تتضمنه أجزاء ومكونات استراتيجية التنظيم وتمثل الأسلوب الذي س يتم وفقه تنظيم التعلم وبرمجة استخدام المصادر التعليمية المتوافرة.

و عبرت عنها **هدى ناشف** بقولها "أنا نقصد بها المنحني أو الخطة والإجراءات والمناورات والتكتيكات والطريقة والأسلوب التي يتبعها المتعلم للوصول إلى نواتج التعلم محددة منها ما هو عقلي معرفي Cognitive أو ذاتي نفدي اجتماعي أو نفدي- حركي PSYCHO - MOTOR أو مجرد الحصول على معلومات (ناشف،1997ص 60).

أما أبو عميرة، شحاتة ومحبات (1994) فإنه يريا أنها فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف وهي اختيار الأساليب التعليمية لتحقيق الهدف ووضع خطة تنفيذية وهي عند المربين تمثل طريقة العمل الذي يحدده نظام ما على مدى طويل نسبيا وصولا إلى أهدافه المرجوة وحلا لمشكلاته الأساسية وتنفيذا لسياسته وحجم الاستراتيجية يعتمد على حجم الهدف.

وعرفها **كذلك فيشيل (Fichil1998,)** على أنها مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها المتعلم لتساعده على التعلم وتكون بروية ودقة وهذا لرفع مستوى الوعي لديه حتى يتمكن من عملياته المعرفية التي يقوم بها وتوجيهها مبادرته الذاتية وتنظيمها وتقييمها من أجل تحقيق أهداف معينة. وعلى أنها تمثل قدرة المتعلم على التخطيط والوعي وتقييمه لكفاءة تفكيره في حل المشكلات وتنظيم تعلمه (كفافي والأعسر، 2000).

كما أضافت **القطامي نايفة (1998)** بأن الاستراتيجية تتضمن اتخاذ القرار نحو ما تتضمنه أجزاء ومكونات استراتيجية التنظيم التعلم وتحديد موقع استخدامها.

وعليه فيمكننا القول أن معظم هذه التعاريف تتفق على أن الاستراتيجية تتمثل في أنها مجموعة من المراحل والطرق والخطوات والإجراءات التي يتبعها المتعلم من اجل أن يسهل على نفسه عملية الفهم والاحتفاظ بالمعلومات والحقائق التي يتعلمها وأن يدرجها ضمن رصيده المعرفي السابق وكذلك لمساعدته على استرجاعها وتذكرها عند الحاجة إليها في أقل وقت وجهد ممكن وبأسهل الطرق.

3- وقت استخدام الاستراتيجية:

إن استعمال الاستراتيجية لا يحدد بوقت معين ولا يتوقف استعمالها، فهي تكون قبل البدء بالمراجعة وتكون أثنائها كما تكون بعدها، وهذا ما أشار إليه دعدور (2002) في أن المتعلم الناجح يستخدم مجموعة من استراتيجيات التعلم تكون قبل التفاعل المباشر مع المعلومات أو المادة العلمية ومجموعة أخرى من الاستراتيجيات أثناء التفاعل مباشرة معها واستراتيجيات 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 ووجدانيا وبدنيا وفيزيقيا وحصر جميع الظروف المحيطية التي بإمكانها أن تساعده وتوفر عليه الوقت والجهد وتسيير الأوضاع على حسبه بغرض تناوله للمعلومات، ويقوم بتحديد المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعده في هذه المهمة، وأن يحدد في أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره، وماذا عليه أن يعمل أولا. (الحيلة، 2002).

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

فيما نجده بعد قيامه بالتفاعل يقوم بمجموعة أخرى من الاستراتيجيات بغرض تمكينه من ترسيخ المعلومات ولزيادة قدرته على الاحتفاظ إذ يقوم من حين لأخر بمراقبة نفسه وتفحص تذكره وتقويم ذاته وأداءه وتحديد الأمور التي تمكن منها والتي استعصت عليه، فهو بتقويمه لنفسه يتفحص هل أن طريقة عمله وتفكيره زودته بأقل أو أكثر مما كان

يتوقع وما الذي عمله مختلفا والى أي مدى يخدمه هذا المسار والطريقة التي انتهجها، وهل هو بحاجة لتغيير الخطة لسد الثغرات في فهمه وبهذا نجده يعاود بناء خطة أو يعدل فيها. (الحيلة، 2002.1)

وبهذا نقول أن استراتيجيات التعلم ليس لها وقت محدد فهي تسير معا وجنبا إلى جنب وتمثل حلقة دائرية نجد داخلها جميع الاستراتيجيات والخطوات التي تكفل للمتعلم التقليل من الجهد والوقت وفي نفس الوقت تزيد من قدرته على الاستيعاب.

4- الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم :

تهدف استراتيجيات التعلم إلى استخدام مجموعة من الطرق والمهارات العقلية والفكرية في تعلم كيفية التعلم والتفكير في كيفية التفكير التي تخول لهم الحصول على قدر أكبر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير وبجهد أقل ولذلك يتم بتدريب المتعلمين عليها من خلال لتزويدهم بأهم الخطوات والمراحل التي تجعلهم مسئولين عن تعلمهم وتجعلهم عناصر فاعلة ومشاركة في العملية التعليمية والتربوية.

وأشار **بهجات** إلى ذلك في قوله "إن الهدف من استراتيجيات التعلم هو أن يذهب التلميذ فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها النشاط والتدريب على المهارات والعمليات والإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم (بهجات، 2003، ص 6).

وعلى أنها مجموعة من الإجراءات والطرق التي يمكن للمتعلم استعمالها 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 تجهيز المادة التي يريد تعلمها وجعلها في متناوله ومقدرته.

5- تصنيف استراتيجيات التعلم :

يستخدم التلاميذ مجموعة من الطرق والاستراتيجيات، وهذا لتسهيل تعلمهم ولزيادة رصيدهم المعرفي ولبلوغه المستوى المطلوب من القدرات والمهام والحصول على كم اكبر من المعلومات وبأقل جهد والذي بإمكانه أن يتحسن إذا قام بانتهاج هذه الاستراتيجيات.

ومن بين هذه الاستراتيجيات التي حددها فيو رولند في مرجعية الدافعية في المجال المدرسي (1994, 1997)، نذكر:

5-1- استراتيجية الحفظ والتذكر Stratégies de mémorisation:

إن الحفظ والتذكر مهمة ممتدة طوال حياة الإنسان فمن خلالها يستطيع الاحتفاظ وتعلم آلاف الحقائق، فهي قدرة عقلية وذهنية تساهم في استيعاب الحقائق والمعلومات وجعلها ذات معنى وتخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع إليها واسترجاعها، وقد عرفها فيو (VIAU,1997) بأنها تعني عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم لاسترجاع المعلومات التي يريد الاحتفاظ بها وتخزينها ويكون الاحتفاظ بإعادة القراءة أو الكتابة.

وقد عرفها الزيات مصطفى (1996) على أنها تعني محاولة الفرد تذكر واسترجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، أي أن المعلومات في بادئ الأمر تكون موجودة في الذاكرة القريبة والمتعلم يريد أن ينقلها من هذه الذاكرة إلى ذاكرة بعيدة وطويلة المدى وهذا ليتمكن من استرجاعها وإعادة إحضارها عند الحاجة إليها.

كما جاء على لسان دنسيو (Dansereau,1985) بأنها مجموعة من المراحل تقوم بتسهيل عملية اكتساب وتخزين المعلومات وهي مجموعة من التقنيات يستخدمها التلميذ قصد بلوغ أهداف العملية التعليمية من اكتساب وتخزين والاستغلال الجيد للمعلومات.

ويعرفها كذلك بتتريش Pintrich بأنها عبارة عن طرق يستعملها التلاميذ عندما يكونون بصدد نشاط يتطلب منهم تذكر معلومات معينة مثل الأسماء والتواريخ والقواعد والمعادلات، وهذه الاستراتيجية تنقسم إلى ثلاثة أجزاء:

الترديد أو التسميع أو المراجعة: Rehearsal

تتمثل هذه الاستراتيجية في تكرار وإعادة المعلومات حرفيا ولفظيا مثل ترديد أرقام الولايات مثلا مرة بعد مرة بحيث يمكنه هذا التكرار من الاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى.

وهي عملية يقوم بها التلميذ محاولة منه استرجاع ما حصله من معلومات أو اكتسبه من خبرات ومهارات، وذلك أثناء الحفظ وبعده بمدة قصيرة، ولعملية التسميع هذه فائدة عظيمة إذ تبين للمتعلم مقدار ما أجاده من حفظ وتجدد لديه الحافز على بذل الجهد وعلى مزيد الانتباه في الحفظ وهذا يعود لما يشعر به المسمع من متعة النجاح أو من الم الخيبة ويبدأ المتعلم في عملية التسميع بعد فهم المادة واستيعابها (الأحمد،1996).

ويكون ذلك من خلال إعادة الفكرة أو الرقم المراد حفظه والاحتفاظ به وتتمثل في محاولة تسميع أو ترديد المادة المراد حفظها عدة مرات إلى أن يتم حفظها والتمكن منها وقد يعرض الترديد والتسميع بالكتابة في بعض الأحيان وعادة ما يفضل التلاميذ في السنوات الدنيا للجوء إلى هذا النوع من الاستراتيجية في الحفظ لأن اكتسابها وتطبيقها ليس بالأمر الصعب.

ويرى الزيات (1996) بأن هذا النوع من الاستراتيجية أقل الأنواع فعالية في الحفظ والتذكر خاصة إذا اعتمد فيه على مجرد الحفظ الالي الحقائق دون محاولة ربطها بالبناء المعرفي والمعلومات السابقة للفرد أي علم ضم وإدماج المعلومة الجديدة في البناء المعرفي السابق، كما يتمثل في محاولة تسميع أو ترديد موضوع الحفظ عدة مرات إلا أن يتم حفظها، ومهما يكن فين حفظ المعلومات معينة أمر لا غنى عنه وينتج عن التسميع

تعلم أنواع مختلفة من الاستجابات التي يمكن أن تعتبر أبقى في الذاكرة والتسميع يفوق التعلم بطريقة القراءة المحضة ويتمثل في إعادة تكرار المعلومات التي يريد تذكرها بصوت مرتفع أو منخفض على حدب المتعلم وطريقته في الحفظ.

5-2- استراتيجية الربط:

تسمى كذلك استراتيجية السلسلة ومضمونها حيث يقوم المتعلم بربط المعلومة أو الفقرة الأولى بالفقرة الثانية التي يراد الاحتفاظ بها والفقرة الثانية بالثالثة والرابعة وهكذا دولية في نظام ربط متسلسل ويكون باستخدام الربط المرئي، وتمثل كذلك في محاولة إحداث ارتباط بين المادة المراد حفظها وبين ما هو موجود في بنيته المعرفية بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة بينية معينة أو بنظام معرفي معين.

كما أنها تحتوي على إعادة تجميع وربط الأفكار وهذا لجعلها في وحدات كبيرة ذات معنى وهو يؤكد بذلك على مبدأ هام هو تنظيم التعلم، ويعد التجميع سلسلة من وسائل استخدام التذكر وتتصف في معناها أن وجده المعلومات توضح بطريقة ما ذات معنى حتى يتدنى للذاكرة قصيرة المدى أن تحتفظ بها لمدة أطول (عطية أحمد،2006).

ويعد مبدأ الترابط الذي يستعرض فيها التلميذ الخبرات السابقة المترابطة بالخبرة الجديدة ومحاولة إيجاد علاقات بينها حتى يتم حفظها وتخزينها ليسهل عليه استرجاعها واستخراجها، فإذا درب التلميذ على استخدامها فإنه سوف يسهل عليه تدوين كل خبرة جديدة بحيث يمكن استخدامها في كل مرة تعرض له وتتمثل كذلك في محاولة إحداث ارتباط بين المادة المراد حفظها وبين ما هو مائل في البناء المعرفي بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة بينية معينة أو بتنظيم معرفي معين.

وهذه الاستراتيجية تكمل العنصر الناقص من الاستراتيجية الأولى وهو إعادة إدماج المادة المحفوظة ضمن بناء فكري مما يسهل الاحتفاظ بها أطول مدة ممكنة.

5-3- استراتيجية التصنيف:

يقوم المتعلم في هذه الاستراتيجية بتصنيف ووضع المواد والأشياء التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات بحيث تتضمن خصائصها العامة، وقد أوضحت قطامي نايفة أن المتعلم يقوم فيها بوضع الأشياء في مجموعات والتعرف على خصائص المشتركة والخصائص المختلفة وان يلخص ما يمكن ملاحظته (قطامي، 2001).

وهو محاولة تصنيف المادة موضوع الحفظ في فئة تحتوي على نوع المعلومات المتعلقة بها، بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المعلومات الفئوية المكونة للبناء المعرفي، وهذا قصد تسهيل توظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة..... (الأحمد أمل).

وقد اعتبر الزيات فتحي مصطفى أن هذه الاستراتيجية تقترب كثيرا من استراتيجية التنظيم، كما يتمثل في محاولة التلميذ تصنيف المادة موضع الحفظ في فئة نوع المعلومات المتعلقة بها بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المجموعات الفئوية المكونة للبناء المعرفي للفرد، وهذا قصد تسهيل المعلومة وتوظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة لذلك. (الزيات، 1995).

يساهم التصنيف في جملة من الوظائف أهمها:

- أنها تساعد على تبسيط البيئة ومن ثمة استيعاب معظم محدداتها من خلال عملية التعميم التي تجعلها تكون مفهوم الشجرة.
- التصنيف يساعد على اكتشاف الأشياء المتماثلة.
- يسمح التصنيف باستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة.

5-4- استراتيجية التلخيص:

يرى علام محمود (2004) أنه كثيرا ما يشجع المدرسون طلبتهم على تلخيص المادة الدراسية. فيكون المطلوب تلخيص ودمج الافكار والمعلومات والدروس مع بعضها البعض وإحالتها إلى مادة متكاملة ويمكن الحصول منها على تشكيل وتمثيل مجرد للمادة الدراسية.

أو تحويل الدرس إلى عناوين تلخص وتعرف بمحتواها ووحداتها، وتساعد هذه الطريقة على تسهيل التعلم وحفظ المادة الدراسية والتمييز بين المعلومات المهمة وغير مهمة والتعرف على الأفكار الرئيسية التي قد تكون مذكورة بطريقة صريحة أو ضمنية، ويكون التلخيص بعد كل فقرة تقرأها تحتاج إلى جملة أو عبارة تلخص الأفكار الأساسية التي وردت فيها ثم تطرح سؤالا عن المادة في هذه الفقرة.

ويرى عبادة أنه في التلخيص علينا إتباع التنظيم الهرمي بحيث نضع الفكرة | الأساسية في القمة ومنه نتفرع في الأفكار الجزئية.

وهذه الطريقة تساعد على فهم واستيعاب المعلومات بصورة أكثر تنظيما وتبسيطا | مما يساعد أو يسهل استرجاعها وتذكرها (عبادة، 2001، ص 16).

يتعلم التلاميذ من خلال التلخيص الربط بين الموضوعات من خلال إيجاد الصلة بين الأفكار والتمييز بين ما هو أساسي فيها أو ثانوي في أي موضوع من تلك المواضيع التي يتعلمونها.

5-5- استراتيجية التنظيم les stratégies d 'organisation:

يقصد باستراتيجية التنظيم تنظيم المحتوى المعرفي الذي يضمه أي موضوع دراسي يراد دراسته وتتضمن استراتيجية التنظيم على أمثلة وأشكال تدرج المحتوى ومخططات. (الحيلة،1998).

يلعب التنظيم دورا مهما في تحسين التحصيل الدراسي، فقد جاء في منشورات المركز الوطني للوثائق التربوية أن التلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي منخفضا ويتميزون بقدرة ضعيفة وعمل غير منتظم ونجدهم غير مكترثين بتحصيلهم معظم الأحيان، وأنهم متوسطي القدرة في مجال تنظيم عملهم والحرص، في حين أن الذين يكون تحصيلهم الدراسي مرتفعا يتميزون بقدرة عالية في التنظيم إذ يهتمون بكل ص غيرة وينهون واجباتهم بدقة متناهية.

يتوقف التنظيم في قدرة المتعلم على تنظيم السلوك التعلمي على عدة عوامل بعضها يتعلق بطبيعة المواد المراد تعلمها وترتكز على اختيار المعلومة وفق طبيعتها وفئتها، وتحديد ما إذا كانت معلومات أساسية أم ثانوية وتكوين علاقات بين مختلف المعلومات (1993 ,Goupil)، وهذا بهدف حفظ المعلومات ضمن بناء سابق. (Viau, 1997).

وحسب فيو (Viau, 1994) فإنها استراتيجية يقوم بها المتعلم لتضمن له لتحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات المعقدة، إذ ينظمها بطريقته الخاصة لكي يتمكن من طرحها ووضعها أو جمعها ا في جلول ضمن منهجية خاصة.

وقد أوضح **قطامي يوسف (1998)** بأن عملية التعلم تكون أفضل إذا كانت المادة الدراسية منتظمة في تقديمها وفي الانتقال من موضوع فرعي إلى موضوع فرعي آخر وقد أثبتت الأبحاث في موضوع سيكولوجية الإدراك أن المواد الدراسية المنتظمة والواضحة لها تأثير إيجابي على سهولة حفظها وإعادة تذكرها واسترجاعها، فالتنظيم هو

استراتيجية تساعد وتزيد من فاعلية التعلم وتزيد مخزون الفرد وان المادة المنظمة تنظيما جيدا تعتبر أسهل للتعلم وأكثر مساعدة للتذكر.

وصرح **غباين** (2001) بأنه يجب أن تنظم المواد والخطط التي تستعمل في الموقف التعليمي التعلمي بشكل يجعلها حية وغنية بالمعنى وذات مغزى من وجهة نظر الطالب، بمعنى أن الطالب إذا استطاع أن ينظم المواد والمعلومات التي يتعلمها فإنه سوف يضفي عليها نوعا من الجدة والتفسير وبهذا يمكنه التعبير عما جاء فيها من أفكار بأسلوبه الخاص وأن يطورها ويحللها ويجعلها أقرب إلى فهمه ومستواه الفكري لأنه لا يستطيع أن ينظمها إلا إذا تمكن من فهمها واستيعاب المغزى والمعنى من المقرر.

وترى **أبو علام** أن التنظيم السليم يساعد على حفظ ألاف الحقائق والمفاهيم والمهارات في اللغة والعلوم والرياضيات والاجتماعيات وغيرها من المواد الدراسية التي يتعلمها ويحدد تنظيم المادة في وحدات وظيفية لتصنيف أو تفسير التفاصيل عدد ونوعية الأفكار.

(أبو علام، 2004، ص 133).

بمعنى أن التنظيم السليم للوحدة الدراسية يساعد المتعلم على إدراك المعلومات والاحتفاظ بها أكبر قدر، فهو بالتنظيم يقوم بتصنيف المعلومات على حسب أهميتها ودورها ومجموعتها، كما يقوم بتفسير وتعليل والشرح وإعطاء تفاصيل للمعلومات المقدمة له.

وأن التنظيم يؤثر بشكل ايجابي على كمية ونوعية الحفظ وكذلك في مساعدتهم على استذكارا لمادة واسترجاعها واستدعائها بسهولة ويسر، كما يؤدي تنظيم المادة الدراسية وفهمها إلى مقاومة الكف الرجعي، وأن مراجعة المادة أو المواد المتعلمة التي نستذكرها مراجعة منتظمة وعلى فترات تساعد على الحفظ.

وللتنظيم طرق مختلفة منها عمل الخرائط والرسوم البيانية بأنواعها والمخططات الانسيابية مثل تتالي الأحداث التاريخية، يرتكز اختيار المعلومات وتنظيمها وفق وظيفتها وفئتها وتحديد هل هي معلومات أساسية أو ثانوية بالإضافة إلى تكوين علاقات بين

مختلف المعلومات وهذا بهدف تسهيل الاحتفاظ بالمعلومة وإدماجها في بناء معرفي للمتعلم.

ويرى فيوviau أنه لا يمكن استخدام استراتيجية التنظيم تلقائيا قبل سن العاشرة ومع ذلك تبقى مهمة ويمكن تعليمها للتلاميذ نظرا لأهميتها وأثرها الايجابي على التعلم، ومن مؤشراتها تجميع المعلومات في جلول بوضع تعليقات على الهامش، الاستعانة بالشبكات والمخططات.

من الأهمية أن يخلق التلاميذ خططهم التنظيمية لما كان ذلك ممكنا لأن التعلم ذا طبيعة بنائية لا يوجد ما يضمن أن ينظم التلاميذ المعلومات بنفس طريقة تنظيم المدرس لها، ولذلك إذا كان من الأمور الهامة أن ينظم التلاميذ المعلومات بطريقة محددة.

إن تعلم المادة المنظمة في شكل مخطط واضح أسهل بكثير من تعلم المادة المتفرقة التي لا يربط بين أجزاءها ناضم أو رابط وقد أثبتت التجارب التي أجريت عن حفظ مجموعتين من الأرقام الأولى لا ينظم أرقامها أي ناضم، بينما رتبت أرقام المجموعة الثانية وفق مخطط واضح فكان الحفظ في المجموعة الثانية اكبر من الحفظ في المجموعة الأولى بكثير.

ويرى جابر عبد الحميد (1999) أن التنظيم يهدف إلى مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة وذلك في الأساس بفرض بنيات تنظيمية جديدة على المواد وقد يتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية اصغر ويتألف أيضا من تجديد وتمييز الأفكار المفتاحية أو الحقائق.

وأن استراتيجية التنظيم تزيد مواد التعلم الجديدة معنا وذلك بإضفاء بنيات تنظيمية على الأفكار البسيطة والمعقدة، وأن تنظيم المادة والمعلومات يساعد في تعلم المادة بشكل هرمي أو ترتيبي وتكون مفيد في حال وحدة البيولوجية كتصنيف فصائل الحيوانات.

(عدس، 1999).

كما يهدف إلى أن المتعلم يقوم بوصل أفكارا وموضوعات بفكرة رئيسية وإعداد الخرائط وهو إعداد تمثيل أو تصوير بصري أو رسم توضيحي لكيفية ربط الأفكار ووضع الخطوط تحت الأفكار الأساسية والمفتاحية.

5-6- استراتيجية التخطيط Les stratégies de planification:

يترتب على المتعلم مسؤولية كاملة في مواقف التعلم إذ يقوم بالتخطيط لها واختيار الخبرات المناسبة للظروف البيئية والمجموعات التي يتعامل معها ونعني بالتخطيط وضع الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل البدء بالتعلم، وتظهر من خلال تحديد المتعلم لأهدافه أو لمستوى الكفاءة التي يرغب في تحقيقها.

ويضيف فيو Viau إلى ذلك اختيار أو تحديد استراتيجية التعلم الملائمة لتحقيق هذه الأهداف فتظهر مؤشراتها من تحويل العناوين الجزئية إلى أسئلة تتطلب أجوبة وتحويل الدروس إلى مخططات لتسهيل تخزينها والاعتماد على النموذج معين قبل البدء في تنفيذ النشاط وتحديد الوقت اللازم للإنجاز وتحديد المعارف السابقة المساعدة على انجاز المادة موضع الاكتساب من قوانين وقواعد وغير ذلك.

وتتضمن استراتيجية التخطيط حدب العتوم (2005) عدة مهارات قبل وأثناء وبعد القيام بأي نشاط تعلمي، فقبل النشاط يجب أن يوضع التلميذ الخطوات والطريقة والاستراتيجية اللازمة والقواعد التي يجب تذكرها والتعليمات الواجب اتباعها وتحديد الزمن والأهداف والقواعد الأساسية التي تمثلها، أما أثناء النشاط فيجب على المتعلم أن يعبر الاهتمام لتقدمه في عملية التعلم وعن عمليات التفكير التي يقوم بها وعن إدراكه لسلوكه، وتحديد موقعه من الاستراتيجية التي اتفق على أداءها، ويحدد ما المعرفة السابقة التي بإمكانها أن تساعده في مواصلة مشواره نحو تحقيق الهدف وفي أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره، وماذا عليه أن يعمل أولا ولماذا يقرأ هذا الجزء، وكم من الوقت يلزمنه الإنجاز مهمته، أما بعد القيام

بالنشاط فأنه سوف يقوم بحصر ما تم انجازه والتطرق لاحقا إلى رسم خطة جديدة لأعمال أخرى.

أهمية عملية التخطيط بالنسبة للتلاميذ:

- للتخطيط وظيفة دافعية في التحصيل التلاميذ، حيث أن التخطيط يساعد التلميذ على توجيه سلوكه وانتباهه، فالتلميذ المقلب إلى تحقيق أهدافه ويقلل من الجهد الضائع.
- ساعده على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها التلميذ أثناء تنفيذ الإجراءات حيث لا تكون مشاركته في الأمور بطريقة عشوائية.
- يساعد التخطيط على تحسين التعلم من حيث مراعاة لمنطق التلميذ ومنطق المادة.
- يراعي التخطيط مستوي نمو التلميذ ويسهل عملية التعلم من حيث تحديد الأبنية المعرفية بالتخطيط سوف يراعي الأبنية المعرفية والمنطقية وتسلسل عملية التعلم.

(أبو علام، 2004، ص 137).

- يساعد التخطيط في تقدير الزمان اللازم لإنجاز الأعمال وتنشيط المعارف السابقة وإلقاء نظرة عليها من أجل الاستعانة بها في ترسيخ المعارف الراهنة.

5-7- استراتيجية مراقبة الذات les Stratèges de Control:

وهي عملية يقوم من خلالها التلميذ بمراقبة وتفحص ما أنجزه فيقيس الفرق بين الهدف المطر والنتائج المتحصل عليها من أجل التصحيح أو إعادة التوجيه وبناء والتعديل في الخطة (بوسنة،2007).

حيث يراجع المتعلمون أنفسهم بالتنظيم الذاتي من فترة لأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطى حثيثة نحو الهدف الذي سطروه لأنفسهم ولمشوارهم الدراسي وكيفية سيرهم للوصول إلى ذلك الهدف وقد يعدلون من استراتيجياتهم إذا كان ذلك ضروريا.

يسمح التقويم الدائم بمعرفة مدى ملائمة الخطة مع مستجدات العملية التعليمية، فالتلميذ الذي يعتمد على استراتيجية المراقبة نجده دائما يتفقد مستوى الإنجاز الذي حققه باعتماده

على طريقة عمل وانطلاقا من ذلك يتخذ القرار بمواصلة والقيام بشبه امتحان ذاتي أثناء أداء النشاط، وإعادة تركيز الانتباه من مرة لأخرى وطرح أسئلة حول ما تم تعلمه ومحاولة معرفة مدى التحكم في المعلومات المكتسبة (VIAU,1997).

إن الطلاب يراجعون أنفسهم على فترات منتظمة للتأكد من أنهم يفهمون ويتذكرون ما يسمعون في الفصل ويتخذون الخطوات التي تمكنهم من التغلب على أية صعوبات في الفهم، وذلك عن طريق طرح أسئلة وإعادة قراءة ما كانوا يقرؤون.

والغرض من مراقبة الفهم هو معرفتهم ما يعرفون وما لا يعرفون وإحدى الاستراتيجيات التي تسهل مراقبة الفهم هي أن يقوموا برسم صورة أو رسومات توضيحية أو إيضاح العلاقات العلة بالمعلول أو طرح الأسئلة قبل بدء الاستذكار أو الدراسة موضوع ما يطرحون أسئلة فمن المحتمل أن يجعل هذا معرفتهم بالمادة معرفة واقعية أي يعرفون فعلا مدى معرفتهم وتكون أثناء أداء المهمة إذ يحدد من خلالها المتعلم كيف أعمل، وهل أنا في المسار الصحيح، كيف يمكن أن أكمل، ما هي المعلومات المهمة التي يجب أن أتذكرها، هل تحركت في المسار المختلف، ما الأشياء التي احتاج إلى عملها، وتمثل المراقبة المعرفية في قدرة الفرد المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم المناسبة والملائمة لأسلوب تعلمهم والموقف الراهن الذي ينعمون من خلاله.(العتوم وأخرون، 2005).

كما يقوم فيها المتعلم بتقدير ذاته والقيام بالتعزيز الذاتي وإدارة محيط المذاكرة ومراقبة الاستيعاب والفهم (عدم، 1999).

وتأكد أبو علام ذلك في قولها أن المتعلمون بالتنظيم الذاتي يراجعون أنفسهم من فترة الأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطي صحيحة نحو تحقيق الهدف، وقد يعدلون من طريقتهم إذا لاحظوا أنها تخل بهم ولا توجههم إلى الطريق الصحيح الذي رسموه فأنهم يبدلون ويعدلون من الأهداف، إذا كان ذاك ضروريا " (**أبو علام**،2004، ص 139).

فالمراقبة يقصد بها متابعة الفرد المتعلم لكيفية حدوث التعلم عندهم حتى يتمكنوا من مراقبة استيعابهم وتحديد ماذا يفعلون حيال ذلك ويتمثل ذلك حسب **دعدور** (2002) بنقده لأدائه وتصحيحه للأخطاء التي يرتكبها وقد تشير إلى المكافآت التي يمنحها لنفسه كلما تطور في أداءه أو بالعقاب الذي يفرضه على نفسه، وتتطلب هذه الاستراتيجية درجات عالية من الوعي والشعور بالمسؤولية.

وهي كذلك مراقبة المتعلم لمدى فاعلية الخطة التي رسمها وتقييم انجازه واستخراج أهم الأخطاء التي وقع فيها لكي يتفاداها لاحقا فيكون له قدرة على تقويم ذاته والتأمل في مدى صحة ودقة خطوات التي تم انجازها والتفحص لمستوى الإنجاز الذي حققه وقد تظهر من خلال الاتصال بالأساتذة والمعلمين لمعرفة رأيهم في الموضوع وأن يقارن إجابته بإجابة الأستاذ ليتعرف على مستواه الحقيقي.

5-8- استراتيجية التقويم الذاتي: les stratégies de l ' autoevation:

تتمثل هذه الاستراتيجية في قيام التلميذ بتقويم النتائج النهائية لجهوده إذ يحدد المتعلمون بالتنظيم الذاتي إذا ما كان ما تعلموه كافيا للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم.

(أبو علام، 2004، ص 140).

ويرى بوسنة (2007) إن دور استراتيجية التقويم يعتبر الدور الأساسي والجوهري فيما يخص عمليتي التعلم والتعليم، حيث يسمح لنا باتخاذ أهم القرارات بالنسبة لمختلف عناصر التعلم والتعرف على القواعد التي طبقت والتي لم تطبق والأمور التي يجب أن تعيد النظر فيها، فالتقويم يسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم في أدائه على ما حققه من الأهداف التي حددها لنفسه أو حددت له، حيث يقضي التقويم أن يعرض التلاميذ بيانا بمدى جودة أدائهم لمهارة معينة، فقد يظهرون أنهم يستطيعون أن يكتبوا ملخصا بعناصر أساسيات موضوع محدد ويميزوا الأفكار المفتاحية أو الأساسية في فقرة (جابر والأعسر1999).

ويكون التقويم بعد أداء المهمة فيحدد هل طريقة تفكيري زودتني بأقل أو أكثر مما كنت أتوقع ما الذي عملته مختلفا، والى أي مدى يخدمني هذا المسار، هل أنا بحاجة إلى الرجوع في المهمة لسد الثغرات في فهمي أو إضافة فهم جديد (العتوم وآخرون، 2005).

ويهدف هذا النوع من الاستراتيجية حدب بوسنة (2007) إلى الكشف عن مدى امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات التي تسمح له لمتابعة تعليم معين والتعرف على قدرات التلميذ التي هو مزود بها والتي تسمح له أو تعيقه على الانتقال إلى مادة جديدة والتعمق فيها أو إلى مرحلة دراسية جديدة، وهل التلميذ موجود في المكان المناسب.

ويرى قطامي وقطامي (1998) أن وظيفة التقويم هي وظيفة تهدف إلى مساعدة المتعلمين وتحقيق التكامل وتحقيق الذات والنمو والتطور وفق ما يتوفر لهم من قدرات واستعدادات وميل وإمكانيات وينصب الاهتمام في عملية التقويم عادة على مدى درجة إتقان المتعلم الاستخدام استراتيجيات مساعدة التذكر والتدريب على اختيار ذاته والإفادة من التغذية الراجعة والفورية التي يحققها بنفسها.

وترى ناشف (1997) في هذا الصدد أن التقويم ينصب على منجزات أو نتائج التعلم ولا يكفي أن نقول تحقق الهدف أم لم يتحقق بل ينبغي معرفة مستوى الإتقان أو الكفاءة بالنسبة لهدف التعلم، والتقويم يتصل بالأهداف التعليمية وبالمدخلات السلوكية وتضيف أنه يرتبط أساسا بالأهداف المحددة كمخرجات أو كنتائج للتعلم، فإذا كانت الأهداف تشمل العنصر الأول في الخط التعليمي فإن الأساليب وأدوات التقويم تمثل العنصر الأخير في الخطة وأن التقويم عملية مستمرة لا يتوقف عند هذا الحد(ناشف، 1997).

وأضاف **كفافي والأعسر** (2000) بأن تقييم التلميذ لنفسه يعد وسيلة ص ادقة للتقويم حيث جاء عنهما أن تورني كارتر (Tommy Carter,1991) رأى أن تقويم التلميذ لنفسه هو قلب حركة تقويم الأداء وليس هناك سبب يحول دون تقويم التلميذ لذاته.

وأوضح غباين (2001) أن التقويم الذاتي يعد جزءا أساسيا في جميع أشكال للتعلم الذاتي نظرا لأهميته في تحديد مقدار التحقق من الأهداف التعليمة والغابات المنشودة أو المرجوة من التعلم والتي ينتظر أن تنعكس إيجابا على الفرد المتعلم، حيث من خلال هذا التقييم تعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها داخليا ويتم معالجة عناصر الضعف فيها وتعديل سلوكه والتقييم الذاتي تبعا لأهداف وأغراض بعامة ويتضمن أن يقوم المتعالم بنفسه وبتحديد وتقييم مستوى تعلمه وبذلك اعتمادا على المبدأ التربوي العام الذي يقترح بأنه يعهد إلى المتعلم بان يقيم نفسه بنفسه في المعرفة العلمية التي تعلمها ويمكن تحقيق ذلك من خلال اختيارات التقويم الذاتي.كما يؤدي التقويم الذاتي إلى زيادة ثقة المتعلم بنفسه وفي قدرته على الإبداع وتكون بعد الانتهاء من عملية التعلم (دعدور،2002).

5-9- استراتيجية البناء: les stratèges d'élaboration:

وتعرف استراتيجية البناء بأنها طريقة تعلميه يستعملها التلميذ أثناء تعلمه ترتكز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مل ربط العضو بالوظيفة. وهي استراتيجية بسيطة وهناك علاقة بنائية معقدة مثل تأسيس علاقة بين معلومة وأخرى موجودة سابقا في التركيب المعرفي له يجد التلميذ نفسه في حاجة إلى ربط المعلومات ببعضها البعض أو يستبدل ويستدل على معلومات انطلاقا من معلومات أخرى أو أن يتوصل إلى نتائج من خلال بعض المقدمات، كما تعرف بأنها مجموعة طرق تعليمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه تركز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط عاصمة ببلدها.

ويبقى أخذ النقاط الهامة من أهم مؤشرات استراتيجية البناء ايجاد تعريف، بأسلوب خاص المفاهيم سبق التعرف والتعرض لها.(الأعسر وأخرون،1989).

وتسمح استراتيجية البناء بإعادة المعارف في الذاكرة طويلة المدى، وقد عرفها قوبيل (Goupil, 1993) بأنها طرق تعليمية يستعملها التلاميذ أثناء تعلمه وهي تركز في تأسيس روابط أو علاقات بين مختلف المعلومات وتستعمل في شرح المعلومات بأسلوب خاص

للقيام بإخراج واستخراج الأفكار الأساسية واخذ النقاط الهامة أثناء الشرح، ويمكن أن تظهر كذلك في تلخيص الدروس وتعريف المفاهيم بأسلوب خاص (VIAU,1994).

5-10- استراتيجية الحفز أو الدعم:

إن استثمار في انجاز فشاط معين لفترة طويلة نسبيا يتطلب قدرا من التحفيز الداخلي أو خارجيا وقد يغيب التحفيز الخارجي لسبب أو لأخر وفي هذه الحال يتوقف العديد م ن التلاميذ عن الاستثمار في تأدية النشاط أو في أحسن الظروف همتهم في تأدية نفس المستوى السابق من الإتقان.

وقد يتمثل التحفيز في تصور النتائج النهائية التي سوف تعود حتما بالفائدة رفع تحديات أمام الذات لابد من تحقيقها، نعين المكافأة ذاتية بعد الانتهاء من النشاط بنتيجة ايجابية.

وذلك بأخذ وقت راحة والذهاب إلى الخارج أو الاستماع إلى مقطع موسيقي وهذا على حسب ميول الفرد في المكافأة.

كما يقصد بها تلك الاستراتيجية التي تساعد المتعلم على مواصلة أو توفير جو معرفي مناسب وهذا يجعل المتعلم يستمر في العمل من خلال الإبقاء على الدافع الداخلي نشطا أثناء القيام بالمهمة.

5-11- استراتيجية التسيير :les Stratégies de gestion:

تعرف بأنها استراتيجية ترتبط بتنظيم عملية التعلم يلجا إليها التلميذ لتوفير الظروف والمحيط الملائم لتعلمه وتعرف كذلك بأنها مجموعة الظروف التي تسمح بتكيف المحيط مع المتعلم أو تكيف المتعلم مع المحيط.

ويرى فيو (Viau, 1997) بأن استراتيجية التسيير ترتبط بتنظيم عملية التعلم ويلجا إليها التلميذ لتوفير الجو المناسب والمساعد للتعلم، وتهدف إلى مساعدة التلميذ على التعلم بتنظيم المحيط والمصادر الموجودة وتشخيص مصادر الموجودة واستغلالها لتكون

عناصر مساعدة من أدوات وزملاء ة الوقت والمكان والأساتذة والمؤطرين وهي تنقسم إلى قسمين:

1- تنظيم العمل في الزمان والمكان.

2- تسير المصادر والموارد البشرية والمادية.

تنظيم العمل في المكان:L . Organisation de Travail dans le Lieu:

يحاول التلميذ في هذه الاستراتيجية تنظيم مكان تعلمه والأجواء المحيطية لتعلمه فهو حسب ما جاء في مرجع فيو الدافعية في المجال المدرسي (1997) فإن التلميذ ذو الضبط الذاتي يختار بعناية فائقة مكان تعلمه فإذا ما أراد المراجعة فإنه يختار المكان بدقة ويشترط أن يكون هادئ ومضاء.

أما إذا كان داخل القسم فإنه كذلك يختار المكان الذي يجلس ويراجع فيه فهو يختار المكان الذي يكون فيه في مركز مجال البصر المعلم أو الأستاذ أي في مقدمة القسم أو في وسط القسم على عكس التلميذ الذي يفتقر للضبط الذاتي فنلاحظ أنه يفضل زوايا القسم أو في الخلف حيث يتمركز عادة التلاميذ المشوشين والغير الميالين (Viau,1997).

إن الاهتمام بتوفير الظروف الفيزيقية التي تساهم في إنجاح العملية التربوية التعليمة سواء داخل القسم أو خارجه ويعتبر من مؤشراتها اعتماده على الضبط الذاتي الخاص بتنظيم العمل في المكان إلى أن هذا النمط من التلاميذ يختار المكان المضاء والمهوى والهادئ وهذا يتعلق إلى حد كبير باختلاف التلاميذ، إدارة محيط ومكان المذاكرة وتحديد المكان بدقة فالتلميذ لا يراجع في كل الأمكنة (زيدان والسمالوطي،1985).

تنظيم العمل في الزمان:L . Organisation de Travail dans le temps

وتتلخص هذه الاستراتيجية أو الخطوة في اختيار أفضل وقت للعمل والمراجعة، وهذا الاختيار يختلف من تلميذ لأخر، فهناك من يختارون ويفضلون المراجعة في الصباح في حين نجد تلميذ أخر يفضل الدراسة والمراجعة في المساء وأخر يفضل الدراسة في وقت

متأخر من الليل حيث يكون الأخرين نيام ويسود الهدوء وتقل الحركة، وكذلك اختيار وتيرة العمل فهناك من بإمكانه العمل لساعات طويلة، هناك من يضطر لرضع فواصل راحة بين فترات، وعلى العموم ليس هناك وقت مثالي للمراجعة فلا يمكننا أن نقول إن الوقت المبكر هو أحسن وقت للمراجعة ولا الفترة المسائية في الأحسن، وفي هذه الاستراتيجية يقوم التلميذ بوضع خطة لبرنامجه الدراسي ويحدد فيه الوقت اللازم لأداء المهمة وكم من الوقت يتطلب على حسب طبيعة المادة (Viau,1994).

5-12- استراتيجية تسيير المصادر البشرية والمادية: Strategies de gestion desressources hummains

إن قدر المعلومات التي يتحصل عليها التلميذ في المدرسة ليس النسبة الكاملة من المعلومات وبالتالي لا يمكنه الاعتماد فقط على ما قدمه له المعلم داخل القسم وما جاء في البرنامج الدراسي.

ولهذا نجد أن بعض التلاميذ يعون ذلك ويقومون بالبحث والاتصال بالآخرين وبتفحص المزيد من الكتب وهذه الزيادة المعلومات وللحصول على توضيح وشرح أفضل وأكثر بهدف الإلمام وحصر أكبر قدر من جوانب الموضوع مما قد يلجا التلاميذ إلى المطالعة الخارجية وتفحص الكتب الخارجية والمجلات العلمية والقواميس.

وكذا الذهاب إلى قاعات الانترنت، أو الاستعانة ببعضهم البعض أو تفحص الدروس التي قدمت في السنوات الماضية أو الاتصال بأساتذة ومعلمين أخرين للتعرف على وجهة نظرهم وتقديم الشروح الإضافية وقد يستعين كذلك بالأولياء والأصدقاء أو قد يقوم ببحث تطوعي للحصول على المزيد من المعلومات.

وهذه الاستراتيجية يقوم بها فقط من لديه الرغبة في الحصول دائما على المزيد والأكثر والتلميذ المجتهد على عكس التلميذ الذي يكتفي فقط بما يقدمه لهم المعلم داخل القسم ولا يأبه بالحصول على المزيد (Viau,1997).

خلاصة الفصل:

ويمكننا القول في الأخير أن مكانة التلميذ قد تغيرت ولم يعد عنصر سلبي يتلقى التعلم ويقوم بالتعلم بطريقة عشوائية بل أصبح يسعى جاهدا لاستخدام استراتيجيات التعلم التنظيم وتسهيل طرق اكتساب المعرفة والبحث عن الحلول لمشكلة نسيانه ونقص كفائتة التحصيلية فهو باكتسابه لبعض التقنيات والاستراتيجيات أصبح بمقدوره أن يتحكم في تعلمه وفي رصيده المعرفي بعدما كان في الأول يعتمد على الحفظ الآلي دون تفحص أو مراقبة ومعرفة المستوى الحقيقي له، بل الآن أصبح ينتهج مجموعة من الطرق تضمن له أن ينوع ويزيد من قدرته على التعلم والاكتساب والاحتفاظ دون أن يكلفه الكثير من الجهد الضائع فالمعلوم أن الشيء المنظم والمحكم البناء والمتسلسل يكون أسهل للحفظ وابقي في الذاكرة لوقت أطول، وعليه وجب الاهتمام بهذه الاستراتيجيات ووجب على المعلمين أن يقوموا بمساعدة تلامذتهم على تعلم واستعمال هذه الاستراتيجيات لأنها تكفل أن يتحسن المستوى التعليمي.

الفصل الثالث:

دافعية التعلم

تمهيد

1. تعريف التعلم
2. شروط التعلم
3. تعريف دافعية التعلم
4. وظائف دافعية التعلم
5. عناصر الدافعية
6. مصادر دافعية التعلم
7. الفرق بين الدافعية الداخلية والخارجية
8. علاقة الدافعية بالتعلم
9. النظريات المفسرة للدافعية
10. العوامل المؤثرة على دافعية التعلم
11. دور الدافعية في معرفة استراتيجيات التعلم
12. استراتيجيات الكشف وتنشيط الدافعية الداخلية للطلاب

خلاصة الفصل

تمـهيد:

تعد الدافعية مفهوم مركزي في الأبحاث التربوية والنفسية منذ حوالي ستين عاما، كما تلعب الدافعية دورا هاما في العديد من النظريات التي تتحدث عن النمو والتعلم الإنساني، وتعرف الدافعية بأنها حالة داخلية تحثنا للعمل وتدفعنا باتجاه معين وتحافظ على مستوى أدائنا في العديد من النشاطات، إن التعلم والدافعية ضروريان للأداء. فالتعلم يمكننا من اكتساب معارف ومهارات جديدة، بينما توفر الدافعية القوة الإظهار ما تعلمناه فهي تؤثر في استراتيجيات التعلم والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلمين، وتزيد من احتمالية انتباه المتعلمين لشيء ما كما تؤثر في أساليب الدراسة والتدريب ومن فاعلية التعلم ذو المعنى.

ومن خلال هذا الفصل نتطرق إلى تعريف التعلم وشروطه ثم تعريف الدافعية ومصادرها ووظائفها واهم النظريات المفسرة لها كما نتطرق الى علاقة الدافعية بالتعلم والعوامل المؤثرة عليها، ودور الدافعية في معرفة استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الكشف وتنشيط الدافعية الداخلية للطلاب.

1-تعريف التعلم:

علم النفس وصف التعلم على انه عبارة عن تغيير او تعديل في السلوك او في الخبرة او في الأداء، ويحدث هذا التغير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين، كحل المسائل الرياضية، وإكساب القيم والعادات والتغلب على المشاكل الاجتماعية.

(العسيوي، 2004ص150)

يعرف الباحث جيلفورد GulFord التعلم انه، تغيير في السلوك ناتج عن استثارة هذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأكثر منبهات بسيطة وقد تكون المواقف معقدة.

(منسي، 1998، ص 16).

التعلم يمكن أن يعرف على انه عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليه بالأداء او السلوك الذي يصدر من الفرد وينشا من الممارسة كما يظهر في تغيير اداء الفرد.

تعريف عبد الله سليمان :يعرف التعلم بانه العملية التي يمارسها الشخص بقصد او بدون قصد اثناء تواجده في الموقف التعليمي "الجديد عليه "وينتج عنها تحصيل معلومات واكتساب معرفة وتكوين عادات سلوكية جديدة. **(سناء، 2008، ص26)**.

تعريف رمزية الغريب: "التعلم نوع من التكيف لموقف معين يكسب الفرد خبرة معينة

(القائي، 1999، ص 16)

2-شروط التعلم:

عملية التعلم عملية أساسية مستمرة في حياة الفرد وتحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يتواجد فيها والتي تكسبه أساليب سلوكية جديدة تساعده على التكيف مع البيئة.

وعملية التعلم لا تحدث من تلقاء نفسها وإنما لابد من توافر شروط معينة لحدوث هذه العملية ومن شروط التعلم:

1- وجود دافع عند المتعلم يدفعه نحو موضوع أو موقف التعلم ويهدف هذا الدافع إلى حل الموقف التعليمي أو التمكن من هذا الموضوع.

2- وصول المتعلم إلى درجة أو مرحلة النضج الذي يمكن معه القيام بأوجه النشاطات التي يتطلبها تعلم الموضوع.

3- إن يمارس المتعلم نشاطات خاصا حتى يحقق أو يصل إلى موضوع التعلم

(شاذلي، ص 166، 167)

تعريف الدافعية:

لغة: الدافع يعني التحريك، واندفع يعني اسرع في سير، والدافع عند علماء النفس يعني كل ما يحرك السلوك الانساني ومعظمه سلوك مدفوع يهدف الى اشباع حاجات ما او تحقيق اهداف معينة. **(المطيري، 2005، ص 75)**

الدافعية في اللغة العربية هي من الفعل دفع دفعا- أي بواسطة دافع – والدوافع هو الناقل دفع شخص الى مكان توجهه اليه

- ✓دافع- داع بما يحمل على الفعل غرائز وميول
- ✓بدافع كذا : بسبب كذا
- ✓المدفوع : المسير بواسطة دافع
- ✓مدفوع ذاتيا يتحرك بقوة داخلية. **(انطوان ونعمة، ص 470-471)**

اصطلاحا:

كما عرفها احمد عبد الخالق بانها الأداء في ضوء مستوى الاختيار والتفوق او انها الاداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.**(عبد الخلق، ص 37)**

كما يعرفها أحمد محمد عوض على أنها الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفيزيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمر او متواصلا لا ينتهي حتى

يصل إلى أهدافها المحددة، سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدتها أو خفيا لا يمكن مشاهدتها وملاحظته. **(عوض، 2007، 57)**

الدافعية هي "حالة من التوتر الجسمي النفسي تثير السلوك وتواصله حتى يخفف هذا التوتر او يزول فيستعيد الفرد توازنه" كان الدافع اضطراب يخل بتوازن الفرد فيسعى الى استعادة، توازنه، كان غاية السلوك هي ارضاء الدافع بإزالة التوتر واستعادة التوازن.

(زيدان، 2003، ص 21)

رجاء محمود أبو علام تعرف بأنها " حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفذ التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به"

(ابو علام، 1986، ص 26)

هي القوة التي تدفع الفرد لان يقوم بسلوك من اجل اشباع وتحقيق حاجة او هدف ويعتبر الدافع شكلا من اشكال الاستثارة الملحة والتي تبعث نوعا من النشاط او الفاعلية.

(قطامي.1989، ص 25)

تجمع معظم التعريفات لموضوع الدافعية على انها حالة داخلية تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل او خارجية تثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق هدف معين ومن خلال هذا التعريف يمكن استنتاج الملاحظات التالية حول الدافعية :

1)- هي حالة عدم التوازن داخلية تحدث لدى الفرد وتتمثل في وجود نقص او حاجة او دافع او وجود هدف يسعى الفرد الى تحقيقه فالحاجة تشير إلى اختلال في التوازن البيولوجي او السيكولوجي اما الدافع فيمثل القوة التي تدفع الفرد الى القيام بسلوك ما من اجل اشباع الحاجة في حين يمثل الهدف او الغاية التي يسعى الفرد الى تحقيقها وهو ما يسمى بالحافز او الباعث.

2) - تمثل الدافعية بناءا افتراضيا يشير الى حالة داخلية تحدث لدى الكائن الحي يستدل عليها من خلال السلوك الخارجي الذي يظهر على الفرد.

3) يمتاز السلوك الناتج عن الدافعية بانه غرضي هادف، ويمتاز بالمثابرة والاستمرار.

بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

من الأهمية أن نميز بين مفهوم الدافعية والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به مثل مفهوم الحاجة، والباعث، والحافز، والانفعال والقيمة، على النحو التالي:

أ)- مفهوم الحاجة need: تشير الحاجة الى الشعور الكائن الحي بالافتقاد الى شيء معين، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل اليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين، اذا ما وجد تحقق الاشباع، وبناءات على ذلك فان الحاجة هي نقطة البداية لأثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق اشباعه، والحاجة "هي حالة تنشا عن انحراف الشروط البيئة عن الشروط البيولوجية الحيوية المثلى الأزمة لحفظ بقاء الكائن."

ب)- مفهوم الحافز drive: يشير الحافز الي العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي الى اصدار السلوك "ماركس 1976، ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على اساس ان كل منهما يعبر في حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة .

وفي مقابل ذلك فان هناك من يميز بين هذين المفهومين على اساس آن مفهوم الحافز اقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجة البيولوجية فقط.

وبوجه عام فان الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية ندفع الفرد الى السلوك في اتجاه اشباعها.**(علي والجنابي، 2005، ص 45)**

ج)-مفهوم الباعث incentive:

يعرف (w.e.vinache) الباعث، بانه يشير الى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الافراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف

الجوائز والمكافآت المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز، وفي ضوء ذلك فان الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معيت، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من اجل الوصول الى الباعث الهدف".

3-تعريف دافعية التعلم :

لقد تباينت تعريفات دافعية التعلم باختلاف الاتجاهات في علم النفس، حيث التفت عدد كبير من الباحثين لاستقصاء مفهوم الدافعية على انها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه مع البيئة الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه اشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين وهذا حسب سيد خير الله.

تعرف دافعية التعلم بانها الميل للبحث عن نشاطات تعليمية تعلمية ذات معنى، مع بذل اقصى طاقة للاستفادة منها . **(غباري، 2008، ص292)**

ويعرفها فيو viau Roland (1997): على انها حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد ومعارف المتعلم ورغبته وانتباهه وتحثه على مواصلة سلوكه الى غاية تحقيق التوازن المعرفي. **(بن يوسف، 2007، ص 30)**

يعرف بال 1983: "الدافعية للتعلم على أنها العملية التي تتضمن اثارة وتوجيه السلوك ولإبقاء عليه".**(عمارة، 2006)**

وعرفها تارديف 1992: بانها ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف او غاية معينة بحيث يكون مصدر ذلك السلوك داخليا أو خارجيا، فهي ناجمة عن التصور والادراك الذي يحمله التلميذ عن الاهداف التي يتوقعها ويرجوها منهم للالتحاق بالمدرسة وعن قيمة تلك النشاطات. **(بن يوسف، 2008)**

يعرفها محي الدين توق: على انها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه الى الانتباه للموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

(توق، 2003، ص 111)

يعرفها هربارت هرمانز: أن الدافع للتعلم هو الميل الى التفوق في حالات الموافق التعليمة الصعبة.**(عواد، 1998، ص 99)**

"الدافعية مفهوم ديناميكي يرتكز على ادراك المتعلم لنفسه ولمحيطه والتي تجعله يختار نشاطا ما ويقبل عليه بإصرار لإنجازه من اجل بلوغ الهدف "، ومن بين التعاريف التي توصف بكونها شاملة المختلف عناصر الدافعية.

نجد التعريف الذي يقترحه كل من فاليرون وتيل Valirand et Thill" ومؤداه أن الدافعية هي "ذلك المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية أو الخارجية التي تعمل على اطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك.

ويلخص هذا التعريف مؤشرات الدافعية والمتمثلة في:

- اطلاق السلوك.
- توجيه السلوك نحو هدف ما.
- شدة توظيف الجهد لبلوغ الهدف .
- ديمومة السلوك واستمراره .

تعرف أيضا على انها الحالة الداخلية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى تحقق الهدف.**(زيدان، 2003، ص79)**

4- وظائف دافعية التعلم:

هناك من حدد وظائف الواقع على النحو التالي:

4-1- إن الدوافع تجعل السلوك نشطا:

حيث أن الدوافع تتضمن البواعث التي تهيئ الفرد للقيام بتصرف معين أو سلوك ما في البيئة، فهي تحرك الكائن الحي وتنقله نت حالة الهدوء والسكون الى حالة الحركة والنشاط وتجعل سلوكه حماسيا ومثابرا، وهذا السلوك يتسم بعدة خصائص منها ما يلي:

- **سرعة الاستجابة:** فالشخص الذي لديه دافع لسلوك معين نجد لديه حساسية مرتفعة ونشاطا زائدا للمثيرات البيئة حتى ولو كان الموضوع الذي يسعى لتحقيقه او اشباعه ضعيفا او بسيطا.
- قوة السعي: ويقصد بها ثبات السلوك امام ظروف متغيرة أي تجعل السلوك يتصف بالاستمرار والمثابرة مهما كانت العقبات التي تواجه الشخص حتى يتحقق الهدف.
- تكرار السلوك: الشخص الذي لديه دافع نحو شيء ما، نجد لديه الميل لتكرار الحديث عن هذا الشيء والميل للقيام بعمله .....
- زيادة كفاءة الشخص بان الدوافع تزيد كفاءة الشخص لدرجة تفوق المتوقع منه في موقف من الموافق سواء في المدرسة او خارجها، فقد نخد طالبا متوسط الذكاء يتفوق في تحصيله الدراسي لاهتمامه الشديد وزيادة دافعية نحو النجاح والدراسة.

4-2- الدوافع تجعل السلوك انتقائيا:

تجعل الدوافع السلوك انتقائيا بان تفرض عليه أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، كما تملي عليه ايضا كيفية الاستجابة في موقف معين، فعندما يكون لدى الفرد ميل أو دافع نحو موضوع معين فان هذا الميل لا يقتصر على حدوث حالة توتر فقط لدى هذا الفرد، والتي تؤدي الى سلوك معين الاشباع هذا الميل او الدافع بل انه يعمل بطريقة كافية لاختيار السلوك المرتبط به وتوجيهه، فاذا طلب من مجموعة من الطلاب اعداد

بحث في موضوع محدد نلاحظ اختلاف مستوى هذا البحث واتقانه وجودته باختلاف اغراضهم وخبراتهم واهتماماتهم، وهنا نجد اشارة واضحة الى ضرورة تحديد الغرض من التعلم.

4-3- الدوافع توجه السلوك:

الدوافع توجه سلوك الفرد نحو جهة معينة وحافز معين هذا الحافز هو المسؤول عن اشباع الدوافع، وكما كان حافز التعلم مرتبطا بموضوع التعلم تصبح الدوافع مسئولة عن تسيير النشاط والسلوك الذي يهيئه التعلم . بهذه الوظيفة من وظائف التعلم مرتبطة بالوظيفتين السابقتين فلا يكفي أن يكون الفرد نشطا بل لابد أن يوجه وجهة معينة نحو حافز محدد يرضى ويشبع الحاجة او يخفض من حدة الباعث، فالأشخاص الراضون عن انفسهم قليلا ما يتعلمون، ولا يكفي ان نجعلهم غير راضين عن احوالهم الراهنة لكي نضمن تعلمهم ونموهم، بل لابد من توجيه نشاطهم نحو هدف محدد يمكنهم الوصول اليه نحو تحقيق هذا الهدف يساعدهم ويضمن تحسنهم وتعلمهم.

4-4- الدوافع تعزز السلوك:

يحصل الفرد نتيجة سلوك معين في موقف ما على مكافأة وتعزيز، فان فعل او سلوك من الفرد في موقف معين لابد أن يؤدي إلى نتائج معينة، هذه النتائج اما ان تكون رضا وارتياحا (الشعور بالسعادة او باللذة) فيميل الفرد الى تكرار السلوك الذي يؤدي الى السعادة أو المكافأة او اللذة.

وهذا يؤكد أن النتائج المترتبة على سلوك الفرد في الموقف التعليمي سواء كان ثوابا او عقابا أثارا على السلوك المتعلم، فالسلوك تتعدل نتائجه، فالدوافع لا تحرك الفرد الى النشاط والعمل فقط، ولكنها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي ادى الى اشباع الحاجة أو الدافع بحيث يزيد من فرص حدوثها في المواقف التالية المشابهة.

يمكن تلخيصها إلى ثلاثة وظائف هامة:

اولا: انها تضع امام المتعلم أهدافا معينة يسعى لتحقيقها بمعنى انها تطبع السلوك بالطابع الغرضي، فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه، وحسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه واشباعه.

ثانيا: الوظيفة الثانية للدوافع هي انها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط، فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد، ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع او حاجة تسعى الى الاشباع ويزداد، فالدافع كما ذكرنا هي الطاقات الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله بنشاط معين، ومن ثم تعد الأساس الأول في عملية التعلم، ويجب أن نتبه إلى أن بعض الدوافع تمد السلوك بطاقات اكبر مما غيرها، ولكن المهم النتيجة النهائية التي نحصل عليها.

ثالثا: انها تساعد على تحديد أوجه النشاطات المطلوبة لكي يتم التعلم فالدوافع تجعل الفرد يستجيب البعض المواقف ويهمل بعضها الآخر، فعندما يقوم الفرد بقراءة كتاب تحت تأثير دافع معين كمراجعة درس مثلا او تحضير موضوع لا ينتبه الا الى الاجزاء المتصلة بما يقوم بعمله وليدرك غيرها الا أدراكا سطحيا، بخلاف ما اذا كان الدافع هو تعلم الكتاب كله، وتحدد هذه الناحية اهمية تحديد العمل تحديد واضحا عند القيام بالتعلم، فمجرد القراءة او التدريب وسيلة غير منتجة للتعلم، والدراسة المنتجة او التعلم المنتج هو التعلم العرضي الموجه نحو هدف. **(سناء، 2008، ص 59، 62)**

5- عناصر الدافعية :

1- حب الاستطلاع (Guriosity): ان الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة، ويستمتعون بتعلم الاشياء الجديدة، ويشعرون بالرضا عن حل الالغاز وتطوير مهارتهم وكفاياتهم الذاتية. أن المهمة الاساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام حب الاستطلاع كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة وغريبة للطلبة تثير حب الاستطلاع لديهم.

2-الكفاية الذاتية (silf - effecacy): يعني هذا المفهوم اعتقاد فرد ما أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة او الوصول إلى أهداف معينة ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة والطلبة الذين لديهم شك في قدرتهم ليست لديهم دافعية للتعلم ومن مصادر الكفاية الذاتية:

- انجازات الأداء وهي تقسيم المهمة الى اجزاء حيث نضمن نجاحهم في كل جزء.
- الخبرات البديلة وهي ملاحظة أداء الأفراد وهم ينجحون في أداء مهمتهم.
- الاقناع اللفظي وهي عندما يقوم آخرون بأقناع شخص ما بانه قادر على حل المهمات المعقدة.

الاتجاه Attitude: الاتجاه عبارة من سلعة خادعة، حيث يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر فقط بوجود المدرس، ولا يظهر في أوقات أخرى، على سبيل المثال، قد يكون لأحد الأشخاص اتجاه ضعيف نحو الشرطة ولكن عند مواجهته لهم يتصرف معهم بكل احترام، وهناك ثلاث طرق لتغيير الاتجاه، هي: توفير رسالة إقناعه، ونمذجة وتعزيز السلوكات المقبولة، وتوفير عناصر سلوكية انفعالية للاتجاه.

4-**الحاجة Need:** ويعرف مورفي (1947، G.Murphy) "الحاجة بانها "الشعور بنقص شئ معين، اذا نحقق الاشياع "

تختلف الحاجات من فرد لأخر، وأفضل من صنف الحاجات هو ابراهام ماسلو الذي صاغ هرم (سلم) الحاجات، حيث يتحدث عن خمسة حاجات وهي:

- الحاجات الفسيولوجية (ادني الحاجات)
- حاجات الأمن (ادنى الحاجات)
- حاجات الحب والانتماء (حاجات عليا)
- حاجات التقدير الذات (حاجات عليا)
- حاجات تحقيق الذات (حاجات عليا)

5- الكفاية compétence: الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في انجاز المهمات، والنجاح لدى البعض غير كاف. ويجب على المعلمين أن لا يوفروا للطلبة الذين تنقصهم الكفاية الذاتية فرص النجاح فحسب، ولكن يجب أن يوفروا الهم مهمات فيها نوع من التحدي لقدراتهم واثبات ذواتهم .

الباعث: يشير الباعث الى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي الى الوصول اليه . فهو الطعام في حالة دافع الجوع، والماء في حالة دافع العطش، والنجاح والشهرة في حالة دوافع الانجاز .....الخ. **(غباري، 2008، ص 45)**

6- مصادر الدافعية:

يوجد مصدران لدافعية التعلم حسب مصدر استثارتها هما الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية:

الدافعية الداخلية مصدرها المتعلم نفسه، يحث المتعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسيعا للوصول إلى المتعة جراء التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل اليها لما لها من أهمية بالنسبة له.

وقد عرف روسل (2000) Roussel الدافعية الداخلية بأنها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا إلى القيام بنشاطات بمحض ارادتها وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها كما تفرض اللذة والإشباع اللذان نشعر بهما، بمعنى أن الطالب يعمل في بعض الاحيان تحت تأثير الدافع الداخلي، يعمل على اخراج طاقته وتوجيهها برغبته الذاتية في المشاركة في اداء النشاط فهو يعزز نفسه بنفسه ويكون قيام الفرد بالنشاط نابعا من ذاته ولتحقيق ذاته وليس مدفوع للحصول على أي تقدير او ثواب خارجي، فالمتعلم ذوي الدافع الخارجي يتحدد نشاطه النفسي من خلاله هو الذي يدفع المتعلم لان يقبل على التعلم بمبادرة منه.

الدافعية الخارجية: وهي الدوافع التي تنشا نتيجة لعلاقات الكائن الحي بالأشخاص الآخرين ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء المحيطين به او للحصول على تقدرهم أو تحقيق نفع مادي او معنوي، وزيادة هذا النوع من الدوافع يقتل روح المبادأة والابتكار، واهم هذه الدوافع، الانتماء والسيطرة والاستقلال.**(غباري، 2008، ص287)**

فدافعية الخارجية في مجال التعلم يكون مصدرها خارجي، فقد يدفع المتعلم لتعلم الإرضاء المعلم والوالد.

7-الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:

ركزت البحوث الحديثة في مجال الدافعية على أهمية التمييز بين الدافعية الداخلية والخارجية فالدافعية الداخلية ناتجة عن عوامل خاصة بإكمال المهمة وهي جزء من المهمة، وفي المقابل فان الدافعية الخارجية ناتجة عن عوامل من خارج المهمة وتتضمن مصادر الدافعية الداخلية تقدير الطالب لمادة المقرر الدراسي والميل الشخصي والشعور بالإتقان، بينما تنتج الدافعية الخارجية عن عوامل مثل تشجيع المعلم والدرجات، وأي مكافأة خارجية أخرى متوقفة على عمل شيء معين بطريقة افضل من الاخرين، ويمكن تصنيف استراتيجيات تنظيم الجهد على اساس ارتباطها بالدافعية الداخلية أو الخارجية.

(بوزيد، 2008، ص67)

8- النظريات المفسرة للدافعية:

تعددت النظريات التي جاء بها العلماء والباحثون في مجال الدافعية ويمكن حصرها في فئتين رئيسيتين :هناك فئة اهتم من خلالها الباحثون بالتركيز على الحاجات التي يسعى الناس الى تحقيقها وبأهم الدوافع المرتبطة بها، وعليه سميت تلك النظريات بنظريات المحتوى (conteenttheories) أما النوع الثاني من النظريات المفسرة تلك التي يطلق عليها اسم نظريات المسار او العمليات (theoriesprocess) ذلك لأنه يعتمد فيها على

العمليات المعرفية من اجل تفسير الكيفية التي تجعل الشخص يسلك سلوكا معينا وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات :

8-1- نظرية التحليل النفسي :

ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال اقصى طاقات الفرد، وذلك من اجل اشباع دوافعه الى المعرفة وتحقيق ذاته، وتعود هذه النظرية الى الباحث "فرويد" الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل :الكبت واللاشعور والغريزة عند تفسير السلوك السوي وغير السوي، فالسلوك محكم بغريزة الجنس وغريزة العدوان وتؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير الى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الانسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد او معرفة الدوافع كامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه "فرويد "مفهوم الكبت. **(كوافحه، 2004، ص 145)**

8-2- نظرية الحاجة الى الانجاز : (ماكليلاند)

تعرف ماكليلاند دافعية الانجاز والتي تعرف كذلك بنظرية الاستثارة الوجدانية، بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة او المرتبطة بالسعي من اجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق، تقوم هذه النظرية على اساس افتراض أن اشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي الى القيام بها هي التي تحقق اله الاشباع، او تمثل مصدر سرور بالنسبة له، بينما اشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه، وتمثل مصدر ضيق بالنسبة له، أي أن هذه النظرية تفترض أن الدوافع ماهي الا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعاتنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وبذلك يحتل الميل إلى الاقتراب او التجنب دوافع مكتسبة تقوم على اساس خبراتنا السابقة.

ورغم تركيز النظرية على حاجة الانجاز غير انها ترى أن هناك ثلاث حاجات موجودة لدى كل الأفراد وبدرجات متفاوتة ولها تأثير كبير في تحريك سلوك العاملين في المنظمة وهي:

- الحاجة الى الانجاز.
- الحاجة إلى القوة.
- الحاجة الى الانتماء. **(عياصرة، 2006، ص 105)**

8-3- النظرية المعرفية:

تؤكد النظرية المعرفية على كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال الادراك او التفكير او الحكم، مثلما هو الحال في تقدير الاحتمالات او في اختيار شيء على اساس قيمة نسبية، فأي كائن حي لديه ذاكرة يكون قادرا على التعرف على بعض اشكال التشابه بين الماضي والحاضر، ومن ثم يكون قادرا على توقع المترتبات الناتجة عن سلوكه.

وطبقا لهذه النظرية المعرفية، ينتظم السلوك المدفوع الهادف من خلال هذه المعارف التي تقوم على أساس الماضي في العلاقة بالظروف الحالية، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل . وهناك اشكال عديدة من النظريات المعرفية التي اهتمت بالدافعية منها نظرية مستوى الطموح، ونظرية توقع القيمة، ونظرية التنافر المعرفي.

8-4- النظرية الانسانية:

بين صاحب النظرية "ابراهم ماسلو" ان الاشخاص يتم تحفيزهم من خلال الاحتياجات الشخصية لإظهار اهتمامات طبيعية محددة، ومن اهم المفاهيم التي جاء بها مفهوم تحقيق الذات (self actualization) والذي يعني استخدام امكانياتنا حتى اقصى درجة، فاذا اقنعنا طلبتنا أن بإمكانهم تحقيق قدراتهم معنى ذلك انهم يسيرون باتجاه تحقيق الذات.

إن مفهوم تحقيق الذات مفهوم نمائي، يتحرك نحو الصحة الجسمية، هذا وقد تحدث ماسل عن خمسة حاجات اساسية رتبها هرميا وهذه الحاجات هي، الحاجات الفيسيولوجية، وحاجات الأمن، وحاجات الحب والانتماء، وحاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات. **(غباري، 2008، ص307)**

8-5- نظرية التعلم الاجتماعي:

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده ان الانسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوك الأخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف، والاتجاهات وانماط السلوك الأخرى، من خلال ملاحظة سلوك الأخرين ومحاكاة هذا قام باندورا بدمج العناصر المعرفية السلوكية عندما فسر الدافعية، حيث أن نظرية "باندورا " في التعلم المعرفي الاجتماعي وثيقة الصلة بالدافعية والتعلم الموجه ذاتيا، حيث يرى "باندرا" أن كل طلبة القادمين إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد، لذا ينبغي أن يتوفر لهم نموذج يستطيعون تقليده فالمعلمون ينبغي أن يكونوا نماذج بقدر المستطاع، ليكون سلوكهم قوة دافعية السلوك الطلبة كذلك تركز نظرية نظرية "باندورا" على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك وتؤكد النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر لكل من السلوك، والمعرفة والتأثيرات البيئة.**(بنت احمد، 2012)**

8-6- نظرية الجذب:

وهي من النظريات السلوكية تقوم على اساس ان السلوك المدفوع لا يقوم على مفهوم الحافز العبء للطاقة وبناءا على ذلك فإننا اذا استطعنا تحديد المنبهات التي تحرك استجاباتنا فانه يصبح بمقدورنا أن نتقدم دون الحاجة الى الحوافز وكل اشكال السلوك محكومة بالمنبهات فبالتالي فان الهدف الخارجي هو الذي يجذب الفرد وليس الحاجة أو الحالة الداخلية، وتعد نظرية سكنر نموذجا لهذه النظرية فقد اهتم بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك واهمل دور الحلات الداخلية للفرد مفترضا أن البيئة الخارجية

كمصدر للإثابة والتدعيم تعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة أو خفض هذا الاحتمال، وهذا ما اشار اليه (بالتشريط الأدائي)، ويمكن تلخيص نظرية سكنر وفق المعادلة التالية :

تكرار السلوك = صدور السلوك + تدعيم هذا السلوك عدة مرات

ويمكن تنفيذ وجهة نظره بالخطوات التالية:

- دعم السلوك المرغوب فيه وتجاهل السلوك غير المرغوب
- تقليل الوقت الفاصل بين اصدار الاستجابة المرغوبة وتدعيمها
- تحديد مستوى الاستجابة الخاصة بكل فرد واستخدام اجراء تشكيل السلوك للحصول على استجابة مركبة
- تفادي مستوى الاستجابة العقاب كوسيلة لدفع الفرد اثناء اداء السلوك.

(السيلتي، 2008، 280)

9- علاقة الدافعية بالتعلم:

وجود دافعية عند الفرد عامل اساسي في عملية التعلم، وعليه فافضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين اين توفر لهم الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الاساسية وهي اهمية وجود عرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تمس نواحي هامة في حياتهم، كما تهتم بإشراكهم في تحديد طرق العمل والدراسة والوسائل ونواحي النشاطات التي توصلهم الى تحقيق الأغراض التي يهدفون اليها.

المعلم أو المدرس لا ينبغي أن ينصرف عن اشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحسب وانما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعد في تكوين شخصياتهم

واكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة، فالتعلم الناجح هو القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم كلما كانت عملية التعلم اقوى واكثر حيوية.

ومنه نستخلص أن الدافعية هي احد شروط عملية التعلم، فهي عامل قوي يدفع المتعلم الى التعلم الناجح وتطبيق ما تعلمه على الميدان.

10- العوامل المؤثرة على دافعية التعلم:

ذكر اوكولو (1990) عدة عوامل تؤثر في دافعية التعلم وهي:

10-1- ضبط المتعلم: تتم عملية ضبط المتعلم من خلال توفير الخيارات للطلبة لا نجاز وظائفهم الدراسية، من خلال التقارير المكتوبة والمحاضرات الشفوية، وكذلك من خلال توفير الخيارات للمتعلم في الاختبارات، مراعيا بذلك خليفة المتعلم العملية وقدراته ومهاراته، وعلى المعلم إن يساعد المتعلم في اتخاذ القرار الصحيح.

10-2-المكافأة: وتستخدم المكافأة عندما لا يكون لدى المتعلم رغبة في تعلم موضوع معين ويتم ذلك باستخدام المكافأة البسيطة والفعالة بنفس الوقت والابتعاد عن المكافأة بطريقة تدريجية عندما تتحسن رغبة الطالب بالمادة التي كانت رغبته فيها معدومة.

10-3-اهتمامات الطلبة: على المعلم أن يربط المادة الدراسية باهتمامات المتعلمين وتقديم الفعليات الدراسية (مسائل والغاز ومشكلات) بمستوى تحدي مناسب، وتغير درجة التحدي حسب الحاجة هذا بالإضافة الى تقريب المواد الدراسية لخلفية المتعلمين واهتماماتهم الشخصية.

10-4-بنية الغرفة الصفية: على المعلم أن ينوع في اساليب التعليم، وان يستخدم طرقا مختلفة لتقييم المستوى الأكاديمي للمتعلمين، ويمكن للمعلم أن يقوم بتقسيم المتعلمين الى مجموعات أما على شكل مجموعات ثنائية او مجموعات صغيرة أو جزء من الصف او كل الصف، وتوضيح قوانين غرفة الصف او الامور المطلوبة مراعاتها او احترامها وتعليق ما يتوقعه المعلم من المتعلمين في لوحة الاعلانات داخل غرفة الصف.

10-5-مبادرات الطالب واعتماده على نفسه: ويتم ذلك من خلال مشاركات المتعلم في وضع اهداف التعلم العملية التربوية وتشجيعه على الإسهام في وضع الخطط الدراسية.

(لوناس، 2012، ص 56)

11-دور الدافعية في معرفة استراتيجيات التعلم:

اكدت العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال على ان المعرفة المتعلم باستراتيجيات التعلم الفعالة وكذلك معرفته لكيفية تطبيقها في مواقف التعلم المختلفة ليس من الضروري أن تقود الى الاستخدام الفعلي لها، وانما لابد من وجود دوافع قوية لاستخدام تلك الاستراتيجيات، ومن هنا أكدت معظم نماذج التعلم الذاتي على الدافعية كعنصر مهم للتعلم الذاتي، حيث تلعب دورا بارزا في التعلم ورفع مستوى الانجاز الأكاديمي، واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، وقد اكدت العديد من الدراسات على ذلك، كما وجد أن تحسين الدافعية يصاحبه تحسن في توجهات المتعلمين نحو التعلم وكذلك يصاحبه تحسن في المعتقدات الذاتية (Hattie & purdie .1995)، فالتعلم هدف، والاهداف عبارة عن تمثيلات معرفية للغايات المراد الوصول اليها او النواتج السالبة التي يحاول الفرد تجنبها، ودافعية الفرد لتحقيق الهدف هي التي تحدد سلوكه التالي، حيث تساهم في تركيز الانتباه واختيار المهام والانشطة وتوجيه اختيار الاستراتيجية.

كما بين رشوان (2006، 37) اهمية الانفعالات اثناء التعامل مع المهام التي تؤثر بدرجة كبيرة على المثابرة وكم الجهد والانتباه، فالمتعلم يدفع ذاته ويوجهها عن طريق توقعاته في ضوء خبراته السابقة. فالنظريات الحديثة في الدافعية تركز على العمليات المعرفية والانفعالية التي تحفز وتوجه سلوك المتعلم، كوضع الاهداف والفاعلية الذاتية، والتوقع، والقيمة والعزو السببي والانفعالات.

وتوصل (Degrroot & pintrich .1990) الى ان مكون قيمة العمل او المهمة، لا يرتبط مباشرة بالإنجاز الأكاديمي، ولكن قيمة المهمة أو العمل الحالي تعد محدد جوهري

في اختيارات المتعلم المقبلة للمهام، أي أن مكون القيمة يحدد الاندماج المعرفي في الأعمال التي يقوم بها المتعلم فيما بعد.

توصل (sansone . et al .1992) إلى أن محددات المهمة والمتمثلة في الأهمية والسهولة والغرض تعد من المسببات الهامة لاندماج الفرد في العمليات التنظيمية للدافعية، عندما تواجه المتعلم صعوبات تشعره بالملل أو الرغبة في عدم اكمال العمل.

فقد افترضت معظم نماذج التعلم الذاتي أن المتعلم يجد من اجل ضبط الجوانب المختلفة لعملية بما فيها الدافعية.

ومهما كان لا يمكن الفصل بين الدافعية وتنظيم الدافعية والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في ذلك. فقد افترض "زيمرمان "وزملاؤه في كل الدراسات التي قاموا بيها أن استراتيجية الضبط البيني واستراتيجية مكافاة الذات من ضمن استراتيجيات التعلم الفعالة لما لها من تأثير تركيز الانتباه والبعد عن التشتيت.

وقد أشار "بينتريش "وزملائه الى استراتيجيات ضبط المصادر كاستراتيجيات فعالة للتعلم، والتي منها استراتيجية تنظيم الجهد واستراتيجية تنظيم الوقت واستراتيجية الضبط البيئي، كل هذه الاستراتيجيات لها اهمية كبيرة في تكييف الانفعالات والدافعية.

كما حدد "بينتريش " بعض الاساليب والاستراتيجيات التي من الممكن أن تستخدم في تنظيم الدافعية كاستراتيجيات تعويق الذات واسلوب الغزو، واشار سانسون وزملائه على اهمية استراتيجية تنشيط الاهتمام كاستراتيجية تنظميه للدافعية.

وبمعنى آخر يتمثل ضبط وتنظيم الدافعية في استخدام المتعلم لبعض الاستراتيجيات التي تهدف للتعامل مع مشاعر الملل والاحباط، وعدم الرغبة في اكمال المهمة، ويرجع الفضل حديثا ل "وولتز ("Wolters) وزملائه في تحديد بعض هذه الاستراتيجيات ومنها: استراتيجية مكافأة الذات، واستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة او الاتقان، واستراتيجية حوار الذات عن الاداء.

فعن طريق هذه الاستراتيجيات يحاول المتعلم زيادة التأكيد على اثر الجهد في التعلم وكذلك التغلب عن مشاعر، واعتقادات المتعلم عن اسباب النجاح أو الفشل، وكذلك بتشجيع نفسه محاولا دفعها للعمال بجدية وبطريقة افضل، واضافة الى اقناع نفسه بقدرته على انجاز العمل المطلوب، اضافة الى القدرة على التعامل مع الفشل، وذلك بعمل المتعلم على العودة من جديد إلى العمل، والاحتفاظ بالتركيز والجهد بالرغم من تأثير الصعوبات التي يواجهها.

كما أن هذه الاستراتيجيات تساهم في تحديد المتعلم لبعض المكافأة الخارجية، كمكافأة الذات، اضافة الى بعض الأهداف الخارجية التي تتمثل مثلا في الحصول على درجة مرتفعة في وحدة معينة وهذا ما يطلق عليه حوار الذات عن الأداء، وهذا يساهم في زيادة الدافعية للاستمرار في العمل، وجعل المهام التي يقوم بها المتعلم اكثر متعة، وهذاما يسمى بتنشيط الاهتمام، فضلا عن دور الدافعية عن دور الدافعية في التأكيد على أهمية اتمام المهمة لا تقان المهمة او تطوير، المعرفة والتي تتمثل في استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة والاتقان، **(بوبكري، 2012، ص152)**

12-استراتيجيات الكشف وتنشيط الدافعية الداخلية للطلاب:

أ) الاستراتيجية الاولى:

من أهم الاستراتيجيات هو ازالة التوتر من بيئة التعلم والتخلص من التهديد الذي يعيق عملية التعلم (كالسخرية والاختبارات الفجائية .....) وهذا يستغرق وقتا ويحتاج الى عزيمة قوية غير انه يستحق ذلك، مثال على ذلك : طلب المعلم من طلابه أن يجتمعوا في مجموعة صغيرة لمناقشة ما يعيق تعلمهم، بعد ذلك يمكن للمجموعات أن تناقش كيف يمكن التغلب على بعض المشكلات، والطلب منهم أن يكتبوا ذلك دون ذكر اسبابهم عن : "وما الذي يجعل التعلم اكثر متعة واكثر فاعلية ؟ "

ب) الاستراتيجية الثانية:

هي وضع اهداف (مع بعض الخيار للتلميذ) على اساس يومي يمكن أن يزود التلاميذ باتجاه اكثر تركيزا، اعد التلاميذ الموضوع ينطوي على (مهام صعبة) او قصص شخصية لأثارة اهتمامهم، فمثلا "سنقوم اليوم باستكشاف جهاز النقل السريع للمواد الغذائية في جسمك، الجهاز الدوري، واخر مرة مرضت فيها .كان هذا الجهاز جزءا من الحل لشعورك بتحسن صحتك " وهذا يضمن أن المحتوى وثيق الصلة بالتلاميذ.

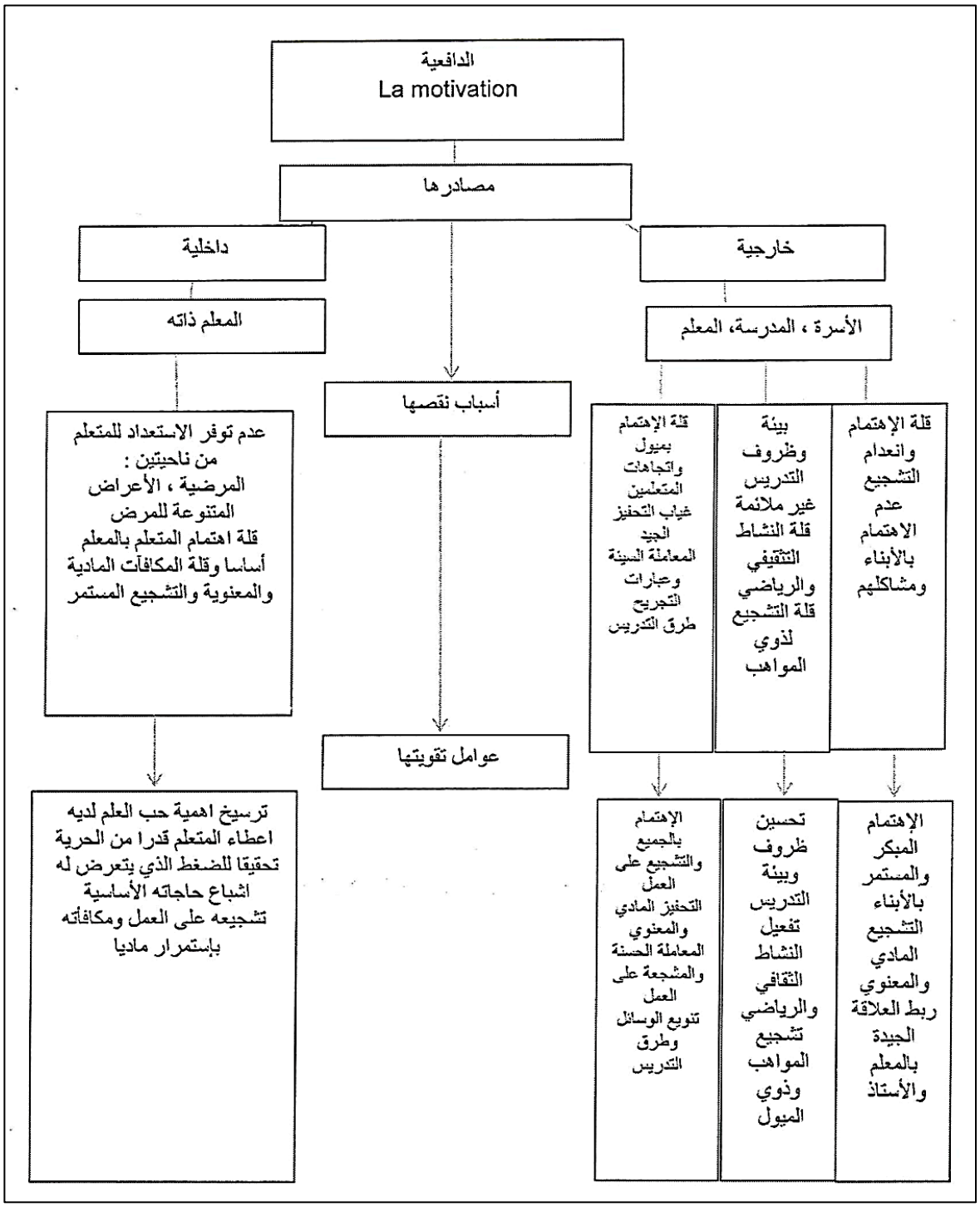
ج) الاستراتيجية الثالثة:

هي أن تأثر ايجابيا على افكار التلاميذ بشان انفسهم وبشان التعلم، وهذا يتضمن التأكيد الايجابي والاعتراف بنجاحات التلاميذ، ولغة الجسد الايجابية غير اللفظية (مثل الابتسام او حركة اليدين ..) والعمل الجماعي والملصقات الايجابية.

د) الاستراتيجية الرابعة:

بأن تهيأ التلاميذ وتعلمهم كيف يتحكموا في انفعالاتهم واخيرا تعتبر التغذية الراجعة احد اهم مصادر الدافعية الداخلية، اعد تعلما يمكن للتلاميذ أن يؤدوه باستخدام تغذية راجعة نهائية وتدار ذاتيا، المشاريع المصممة بشكل جيد والعمل الجماعي ومعايير مستوى الأداء.

الشكل رقم 01: الدافعية، مصادرها، اسباب نقصها، عوامل تقويتها



(زروق، ص82)

خلاصة الفصل:

تم تطرق في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم الذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية التعلمية وشرط من شروطها، فقد تم تناول التعلم وشروط التعلم ثم الدافعية كمصطلح وتبيان بعض المفاهيم المرتبطة بهذا المفهوم ثم تطرقنا لدافعية التعلم التي تعتبر حالة داخلية وخارجية تحرك سلوكه توجه أدائه، كما تم تناول النظريات المفسرة للدافعية وعلاقة الدافعية بالتعلم والعوامل المؤثرة على الدافعية ودورها في معرفة استراتيجيات التعلم، وللدافعية التعلم أهمية في جعل المتعلم يقبل على التعلم بحماس ونشاط مما تجعله ينتهج استراتيجيات وطرق معينة لينظم عملية تعلمه ليصبح التعلم فعال وناجح.

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1.منهج الدراسة

2.حدود الدراسة

3.مجتمع الدراسة

4..الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق المتغيرات الشخصية

5.خصائص ادوات الدراسة

6.التقنيات الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

نستعرض في هذا لفصل توصيفا شاملا لإجراءات الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثتان لتحقيق أهداف الدراسة، وتتضمن تحديد المنهج المتبع في دراسة والبناء وأداة الدراسة وكيفية تصميمها والتحقق من صدقها وثباتها، ثم تحديد مجتمع الدراسة والعينة ثم المعالجة الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1.منهج الدراسة

يعتبر التوفيق في اختيار المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمر بالغ الأهمية إذ يعتمد عليه الباحث في انجاز بحثه، وباعتبار أن الموضوع الدراسة يحاول البحث عن العلاقة بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم وأثر كل منهما على تحصيل المراهق المتمدرس، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي و دراسة الموضوع دراسة وصفية، حيث يعرفه" جودت عزت العطوي "على أنه « نوع من أساليب البحث يدرس الظواهر الطبيعية الاجتماعية الاقتصادية والسياسية الراهنة، دراسة توضح خصائص الظاهرة ودراسة توضح حجمها وتغيرها ودرجات ارتباطها مع ظواهر الأخرى»

(لوناس حدة، 2013 - 2012 ، ص66).

وكان هذا الاختيار للمنهج الوصفي راجعا إلى طبيعة الموضوع، حيث أن هذا المنهج كفيل باعطاءنا صورة واضحة لظاهرة من الظواهر أو لحالة من الحالات خاصة إذا كنا بصدد البحث والتقصي والكشف عن مكونات حالة ما وفي بعض الأحيان وصف العلاقات الموجودة بين مكونات الظاهرة وتفسيرها.

2.حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية :** ويقصد بها تحديد متغيرات الدراسة التي تخدم البحث حيث تناولنا متغير دافعية التعلم و استراتيجية التعلم (كمتغير مستقل ومتغير تابع) واخترنا عينة عشوائية بسيطة من تلاميذ السنة أولى ثانوي.

- **الحدود المكانية :** ويقصد بها تحديد البيئة أو المنطقة الجغرافية التي سيتم إجراء البحث فيها وقد تم إجراء الدراسة الميدانية في ثانوية الصادق طالبي بالأغواط.
- **الحدود الزمانية :** ويقصد به الوقت الذي يستغرق لجمع البيانات من المبحوثين بما يوفر الجهد والوقت والمال دون إرهاق المبحوثين، أو هو الفترة التي يستغرقها الباحث في جمع المادة العلمية والمعلومات المرتبطة بالظاهرة المدروسة.

وقد أجريت هذه الدراسة منذ بداية شهر فيفري إلى منتصف شهر مارس من السنة الدراسية 2019/2018.

- **الحدود البشرية:** تحددت عينة الدراسة بـــ 100 تلميذ وتلميذة.

حيث في بداية شهر مارس تم الاستطلاع والتعرف على مكان الدراسة، وبعد ذلك تم إجراء المقابلات مع مدير و المستشار و بعض المشرفين بالمؤسسة والتعرف على الأقسام السنة اولى ثانوي والتعرف على الاساتذة لتقديم الشروحات اللازمة حول طبيعة الموضوع، و بعدها قمنا بتوزيع الاستمارات على أفراد العينة ثم جمعها.

3.مجتمع الدراسة

يعرف مجتمع الدراسة بأنه جميع العناصر ذات العلاقة بالمشكلة كما يمكن القول أنه مجموعة العناصر المعينة بالدراسة والتي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج الدراسة عليها. **(غريب، ح، 2016 ،ص95).**

ونجري دراستنا على المجتمع المتمثل في تلاميذ السنة اولى ثانوي من شعبتي آداب وفلسفة والعلوم بثانوية الصادق طالبي، وقمنا بتطبيق الاستبيان على العينة المكونة من (96 تلميذ وتلميذة) تم اختيارهم بشكل عشوائي من التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في هذا الموسم. حيث كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التقرب من ميدان البحث والتزود بمعلومات أولية حول الظاهرة محل الدراسة.

4..الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق المتغيرات الشخصية:

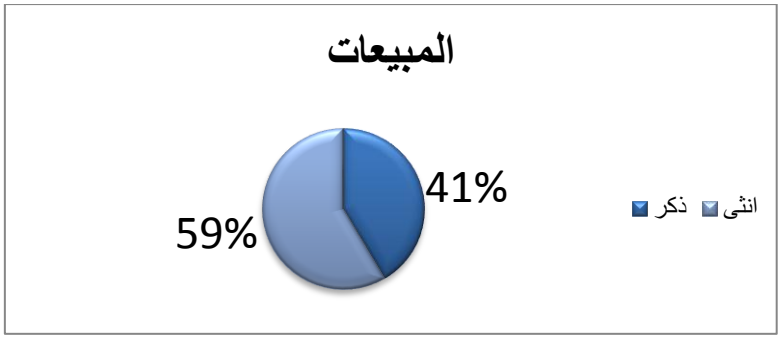
وتتلخص في:

1- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس :

الجدول رقم (01): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	39	%41,5
أنثى	55	% 58,5
المجموع	96	100,0%

يتضح من الجدول أن نسبة أفراد العينة من الاناث أكبر من نسبة أفراد العينة من الذكور حيث تقدر الأولى بنسبة 58,5 %بينما تمثل الثانية نسبة. 41,5 % من إجمالي التلاميذ.



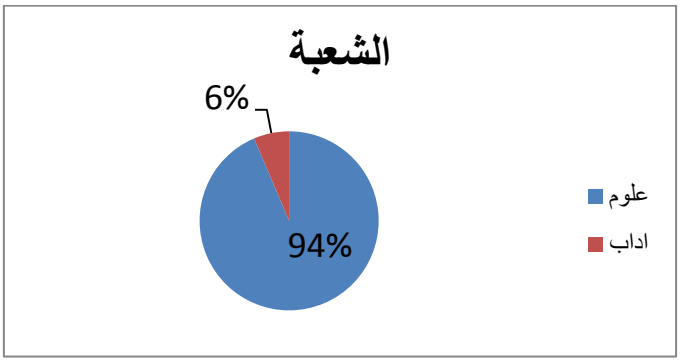
الشكل رقم 02: دائرة نسبية تبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

1- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس :

الجدول رقم (02): يبين توزيع أفراد العينة حسب شعبة الدراسة.

الجنس	التكرار	النسبة
آداب	06	6,4%
علوم	88	93,6%
المجموع	96	100,0%

يتضح من الجدول أن نسبة أفراد العينة من شعبة العلميين اكبر بكثير بحيث قدرت بـــ 93,6 % اما التلاميذ من شعبة الادبية فقدرت نسبتهم بـــ 6،4 %ب من إجمالي التلاميذ العينة المدروسة.



الشكل رقم 03: دائرة نسبية تبين توزيع أفراد العينة حسب الشعبة

5.خصائص ادوات الدراسة:

لقد اعتمدنا في دراستنا هذه على مقياسين هما مقياس دافعية التعلم و مقياس استراتيجية التعلم، ولقد تم تطبيق أداتي البحث في الوقت نفسه، وهذا حسب طبيعة الموضوع، إذ الغرض منه هو البحث عن العلاقة بين درجات الدافعية للتعلم واستعمال استراتيجيات التعلم ،ولهذا قدمنا الأداتين معا للحصول على إجابات منطقية لشخص واحد على موضوعين مختلفين وبشكل جماعي بمساعدة مستشاري التوجيه والأساتذة والمؤطرين العاملين بالثانوية التي اجري البحث فيها، إذ لديهم من الخبرة ما يمكنهم من تطبيقه.

5.-1 مقياس دافعية التعلم:

. أ - **وصف المقياس:** وضع مقياس دافعية التعلم يوسف قطامي سنة 1989 وقد استعان بمقياس الدافع للتعلم المدرسي لكل من كوزكي kozek وانتويستل Entzistle ومقياس روسال Russel لدافعية التعلم، يتضمن هذا المقياس في صورته الأولية (60)عبارة تم تعديله في سنة 1992 ، حيث قام بسحب (24) عبارة وبقي المقياس يحتوي على (36) عبارة والتي اجمع المحكمين من أساتذة علم النفس بجامعة الأردن على صلاحية المقياس

لقياس دافعية التعلم بعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل الفقرات والدرجات الكلية للمقياس على طلبة الصف التاسع والثاني ثانوي، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.12) و (0.76) وقد كانت كلها ايجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) .

قامت كذلك الباحثة في رسالة الماجستير " بن يوسف أمال" بحساب صدق وثبات المقياس في المجتمع الجزائري، حيث طبقته على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية قوامها (200) طالب وطالبة من ثانوية محمد بوضياف، أحمد لامرشي ومالك بن نبي بولاية "البليدة"، ثم بعد مرور (15) يوم من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق على نفس العينة، وهذا للتأكد من صدق المقياس وقدرت النسبة ب 78 % أما بالنسبة للثبات فقد وصل ثبات المقياس إلى 86% فنجدته صالح لقياس ما أعد لقياسه.

. ب – طريقة التصحيح:

يجيب المفحوص على العبارات في المقياس الدافعية للتعلم بوضع إشارة X على إحدى الإجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة وقد تم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من 1 إلى 5 علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة والمتمثلة في الأرقام التالية: 2، 4، 6، 9، 10، 13، 16، 17، 18، 28، 29، 32، 33، وهذا حسب سلم ليكرت ،وعليه فإن درجات المقياس تراوحت بين 36 درجة كحد أدنى و 180 درجة كحد أقصى .**(حركات سعيد، 2012)**.

. ج – الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

- **الصدق:**

– **الطريقة الأولى :صدق الاتساق الداخلي لأداة القياس:** جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل العبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهي مبينة في الجدول التالي :

الجدول رقم (03): معامل ارتباط بيرسون بين كل العبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

	رقم العبارات		رقم العبارات		رقم العبارات		رقم العبارات	
معامل بيرسون	العبارة 1	,358**	العبارة 10	**,303****	العبارة 19	,503**	العبارة28	,272**
Sig. (2-tailed)		,000		,003		,000		,008
معامل بيرسون	العبارة 2	,269**	العبارة11	,253*	العبارة20	,420**	العبارة29	,307**
Sig. (2-tailed)		,009		,014		,000		,003
معامل بيرسون	العبارة 3	,252*	ا لعبارة12	,265**	العبارة21	,515**	العبارة30	,514**
Sig. (2-tailed)		,014		,010		,000		,000
معامل بيرسون	العبارة 4	,302**	العبارة 13	,428**	العبارة22	,455**	العبارة31	,427**
Sig. (2-tailed)		,003		,000		,000		,000
معامل بيرسون	العبارة5	,336**	العبارة 14	,323**	العبار23	,467**	العبارة 32	,743**
Sig. (2-tailed)		,001		,002		,000		,009
معامل بيرسون	العبارة6	,558**	العبارة 15	,344**	العبارة24	,460**	العبارة 33	,303**
Sig. (2-tailed)		,005		,001		,000		,003
معامل بيرسون	العبارة 7	,379**	العبارة 16	,312**	العبارة25	,488**	العبارة 34	,468**
Sig. (2-tailed)		,000		,002		,000		,000
معامل بيرسون	العبارة 8	,433**	العبارة 17	,245*	العبارة26	,282**	العبارة35	,472**
Sig. (2-tailed)		,000		,017		,006		,000
معامل بيرسون	العبارة 9	,241*	العبارة 18	,250*	العبارة27	,551**	العبارة36	,470**
Sig. (2-tailed)		,019		,015		,000		,000

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن جميع فقرات المقياس قد حققت دلالة احصائية عند مستوى (0.05و 0.01) مما يحقق صدق اتساق الفقرات بالبعد الذي تندرج تحته.

- **الطريقة الثانية: صدق بالمقارنة الطرفية :** قام الباحثان بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة (ن =94) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية

التي حققها كل منهم في استجابته على الدرجة الكلية لاختبار دافعية التعلم ، ثم تم اختيار أعلى (% 27) من الدرجات) ، وأدنى (% 27) من الدرجات ،وأخيرا تم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين باستخدام اختبار "ت" للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين

دافعية التعلم	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مرتفعوا الدرجات	115,4400	11,45673	2,29135	18,121	,000
منخفضوا الدرجات	76,5200	10,22301	2,04460		

من مستخرجات spss

يبين الجدول التالي وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي منخفضي ومرتفعي الدرجات على المقياس فقد كانت قيم" ت" 18,121 وهي دالة على مستوى(0.01)، الأمر الذي يدل على صلاحية الاختبار للتمييز بين مستويات الأداء على الاختبار لدى العينة من أفراد، و منه فهو صالح لقياس ما أعد لقياسه.

- **ثبات المقياس:** أجرى الباحثان خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة بحساب معامل ألفا كرونباخ.

الطريقة الأولى :الثبات بقياس معامل ألفا كرمباخ :

الجدول رقم (05): يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس

مجموع فقرات المقياس	ألفا كرونباخ
36	0,804

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس (0,804) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبول من الثبات يطمئن الباحثين إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

الطريقة الثانية: طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين مجموع الفقرات الفردية، ومجموع درجات الفقرات الزوجية، والمكونة للاختبار، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم(06): معامل الارتباط بين مجموع الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية

		البنود الفردية	البنود الزوجية
البنود الفردية	Pearson Correlation	1	,834**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	94	94
البنود الزوجية	Pearson Correlation	,834**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	94	94

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات النصفي للاختبار 0,834وهو ارتباط جيد و دال إحصائياً عند مستوى0.01 .

5. 2- مقياس استراتيجيات التعلم:

وصف المقياس: وضع مقياس استراتيجيات التعلم الباحثة في رسالة الماجستير " بن يوسف أمال" سنة 2008/2007 وقد استعانت على ذلك بالإطلاع على الدراسات التي تصب في هذا الموضوع وكذا ومرجع VIAUالذي شرح فيه الاستراتيجيات والتعريف بها، استخراج ووضع أكبر قدر ممكن من العبارات التي تقيس هذه الاستراتيجيات ، وإما عن طريق اقتباس عبارات من مقياس وضعته فرقة البحث والتي هي بعنوان الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أو من عبارات كانت مقترحة من طرف الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية وإما من عبارات مصاغة بطريقة خاصة.

تم إعداد المقياس في صورته الأولية حيث كان يحتوي على 3 اختيارات : نادرا أو أبدا، أحيانا ،في الغالب أو دائما، ثم قدمته لتحكيم من طرف الأساتذة وذلك لقياس صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر وجامعة سعد دحلب البليدة.

أفضت نتائج عملية التحكيم إلى ملاحظات عامة أهمها:

– تقسيم سلم التنقيط إلى خمسة خانات على حسب سلم ليكرت بدل من 3 خانات.

– إضافة بنود تقيس استغلالا الموارد المادية والبشرية ؛

– إعادة صياغة الأسئلة في البنود؛

– حذف بند يقيس الحفظ والتذكر؛

– توزيع العبارات بطريقة عشوائية،في حين اقترح أساتذة آخرين فضلوا واقترحوا البنود على حسب الاستراتيجيات

الجدول رقم (07): يوضح ابعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد .

الابعاد	رقم العبارات	عدد العبارات الموجبة	عدد العبارات السالبة
الحفظ.و.التذكر	1،2،5	01	02
التخطيط	4،9،22،38،41	05	00
التسيير	15،12،29،43	04	00
التنظيم	40،8،10،35،6،	03	02
بناء	3.28.25.34.39	05	00
المراقبة	14.13.21.31	04	00
الضبط.الذاتي	18.20.36.30	04	00
التقويم.الذاتي	16.44.07.42	04	00
تنظيم.العمل.في.المكان.و.الزمان	23.26.32.33.24	03	02
تسيير.الموارد.و.المصادر.البشرية	11.17.19.27.37	05	00

ولحساب صدق وثبات المقياس في المجتمع الجزائري، طبقة الادات على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية قوامها (200) طالب وطالبة من ثانوية محمد بوضياف، أحمد لامرشي ومالك بن نبي بولاية"البليدة"، ثم بعد مرور (15) يوم من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق على نفس العينة، وهذا للتأكد من صدق و ثبات المقياس

وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.12) و (0.76) وقد كانت كلها ايجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، ودرجة ثبات في مقياس استراتيجيات التعلم تقدر ب0.80

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

- **الصدق:**

– **الطريقة الأولى :صدق الاتساق الداخلي لأداة القياس :** جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل العبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ثم معامل ارتباطها ببعدها الخاص و هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يبين معامل الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تندرج تحته وبالمقياس ككل

	رقم العبارات	معامل الارتباط بالمقياس ككل	معامل الارتباط ببعدها الخاص	رقم العبارات	معامل الارتباط بالمقياس ككل	معامل الارتباط ببعدها الخاص	رقم العبارات	معامل الارتباط بالمقياس ككل	معامل الارتباط ببعدها الخاص
معامل بيرسون	العبارة 1	,388**	,711**	العبارة 16	,587**	,726**	العبارة31	,533**	,574**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 2	,381**	,767**	العبارة 17	,414**	,625**	العبارة 32	,415**	,570**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 3	,512**	,608**	العبارة 18	,539**	,623**	العبارة 33	,570**	,609**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 4	,566**	,722**	العبارة 19	,470**	,654**	العبارة 34	,481**	,637**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة5	,472**	,678**	العبارة20	,471**	,652**	العبارة35	,293**	,471**

Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,004	,000
معامل بيرسون	العبارة6	,588**	,718**	العبارة21	,545**	,681**	العبارة36	,588**	,689**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 7	,403**	,420**	العبارة22	,443**	,621**	العبارة37	,591**	,592**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 8	,465**	,701**	العبار23	,307**	,562**	العبارة38	,653**	,681**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,003	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 9	,658**	,770**	العبارة24	,268**	,512**	العبارة 39	,536**	,668**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,009	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 10	,589**	,636**	العبارة25	,534**	,611**	العبارة 40	,347**	,535**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,001	,000
معامل بيرسون	العبارة11	,651**	,691**	العبارة26	,502**	,677**	العبارة41	,709**	,678**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة12	,592**	,673**	العبارة27	,542**	,643**	العبارة42	,631**	,747**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 13	,661**	,810**	العبارة28	,645**	,725**	العبارة43	,546**	,654**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 14	,604**	,757**	العبارة29	,565**	,630**	العبارة 44	,573**	,733**
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000		,000	,000
معامل بيرسون	العبارة 15	,553**	,639**	العبارة30	,595**	,687**			
Sig. (2-tailed)		,000	,000		,000	,000			

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن جميع فقرات المقياس قد حققت دلالة احصائية عند مستوى (0.05 و0.01) مما يحقق صدق اتساق الفقرات بالبعد الذي تندرج تحته وبالمقياس ككل.

الجدول رقم (09): يوضح ابعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد .

الابعاد	معامل بيرسون	Sig. (2-tailed)	الدلالة
الحفظ و التذكر	,573**	,000	دالة
التخطيط	,846**	,000	دالة
التسيير	,868**	,000	دالة
التنظيم	,745**	,000	دالة
بناء	,833**	,000	دالة
المراقبة	,827**	,000	دالة
الضبط الذاتي	,826**	,000	دالة
التقويم الذاتي	,770**	,000	دالة
تنظيم العمل في المكان والزمان	,701**	,000	دالة
تسيير الموارد و المصادر البشرية	,822**	,000	دالة

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن جميع ابعاد المقياس قد حققت دلالة احصائية عند مستوى (0.01) مما يحقق صدق اتساق الابعاد و المقياس.

- **ثبات المقياس:** أجرى الباحثان خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة بحساب معامل ألفا كرونباخ.

الطريقة الأولى: الثبات بقياس معامل ألفا كرونباخ :

الجدول رقم (10): يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس

	مجموع فقرات	رقم الفقرات	ألفا كرونباخ
استراتيجية التعلم		44	,9370
الحفظ و التذكر	03	1،2،5	0,531
التخطيط	05	4،9،22،38،41	0,759
التسيير	04	15،12،29،43	0,538
التنظيم	05	،40،8،10،35،6	0,589
بناء	05	3.28.25.34.39	0,658
المراقبة	04	14.13.21.31	0,672
الضبط الذاتي	04	18.20.36.30	0,574
التقويم الذاتي	04	16.44.07.42	0,667
تنظيم العمل في المكان والزمان	05	23.26.32.33.24	0,518
تسيير الموارد و المصادر البشرية	05	11.17.19.27.37	0,635

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس (0,937) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات يطمئن الباحثين إلى تطبيقه على عينة الدراسة ، كما ان ثبات الفا كرونباخ بنسبة للابعاد تراوح بين0،518و0,759 و هو ثبات مقبول يطمئننا لتطبيق المقياس.

الطريقة الثانية: طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين مجموع الفقرات الفردية، ومجموع درجات الفقرات الزوجية، والمكونة للاختبار ، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): عامل الارتباط بين مجموع الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية

استراتيجيات التعلم		البنود.الفردية	البنود.الزوجية
البنود.الفردية	Corrélation de Pearson	1	,895**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	94	94
البنود.الزوجية	Corrélation de Pearson	,895**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	94	94
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات النصفي للاختبار 0,895 وهو ارتباط جيد و دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وهو يقارب ما تحصلت عليه الباحثة " بن يوسف أمال" بحساب صدق وثبات المقياس في المجتمع الجزائري، حيث طبقته على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية قوامها (200) طالب وطالبة من ثانوية محمد بوضياف، وثانوية أحمد لامرشي وثانوية مالك بن نبي بولاية "البليدة"، ثم بعد مرور (15) يوم من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق على نفس العينة، وهذا للتأكد من صدق المقياس وقدرت النسبة ب 0.78 أما بالنسبة للثبات فقد وصل ثبات المقياس إلى 0.80 فنجدته صالح لقياس ما أعد لقياسه.

6.التقنيات الإحصائية المستخدمة

للإجابة على أسئلة الدراسة ولتحقيق أهدافها، وتحليل البيانات التي تم جمعها وفرزها، فقد تم معالجتها باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وذلك باستخدام برنامج spss وهذه الأساليب الإحصائية كما يلي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمعرفة مستوى الدافعية للتعلم ومستوى استراتيجية التعلم لدى أفراد العينة.
- معامل ارتباط بيرسون والمقصود به هنا معامل إرتباط (بيرسون) للدرجات الخام، وهو من معامل الإرتباط أكثر معاملات الإرتباط إستعمالا في البحوث النفسية والتربوية و الإجتماعية، وهو يدرس العلاقة بين مجموعتين.
- اختبار تحليل التباين المتعدد (ANOVA) وذلك لبحث دلالة الفروق في متغير الدافعية للتعلم تبعاً لاختلاف مستويات التحصيل الدراسي.
- **إختبار "ت" "T" test:**

يعتبر من أكثر إختبارات الدلالة شيوعا في الأبحاث النفسية والإجتماعية والتربوية. ومن اهم المجالات التي يستخدم فيها هذا الإختبار الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطي عينتين.

الفصل الخامس:

عرض وتفسير النتائج

أولا: عرض نتائج الدراسة

1/ عرض نتائج الفرضية الاولى

2/عرض نتائج الفرضية الثانية

3/ عرض نتائج الفرضية الثالثة

ثانيا: تفسير نتائج الدراسة

1/ تفسير نتائج الفرضية الاولى

2/ تفسير نتائج الفرضية الثانية

3/ تفسير نتائج الفرضية الثالثة

أولا: عرض نتائج الدراسة

1/ عرض نتائج الفرضية الاولى

للتحقق من صحة الفرضية والتي تنص على **أنه** " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي"

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (12): معامل ارتباط بيرسون

	دافعية التعلم		
	معامل الارتباط	Sig. (2-tailed)	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم	,510**	,000	دالة احصائيا
الحفظ.و.التذكر	,369**	,000	دالة احصائيا
التخطيط	,466**	,000	دالة احصائيا
التسيير	,451**	,000	دالة احصائيا
التنظيم	,345**	,001	دالة احصائيا
بناء	,421**	,000	دالة احصائيا
المراقبة	,431**	,000	دالة احصائيا
الضبط.الذاتي	,391**	,000	دالة احصائيا
التقويم.الذاتي	,304**	,003	دالة احصائيا
تنظيم.العمل.في.المكان.و.الزمان	,342**	,001	دالة احصائيا
تسيير.الموارد.و.المصادر.البشرية	,459**	000	دالة احصائيا

تضح لنا من خلال الجدول السابق ان معامل الارتباط بين مقياس دافعية التعلم ومقياس استراتيجيات التعلم يساوي0,510 وهو معامل ارتباط مقبول ودال احصائيا، كما نجد ان

هناك ارتباطا بين مقياس دافعية التعلم وكل بعد من ابعاد مقياس استراتيجيات التعلم تراوح بين0,304 و0,466 هو معامل ارتباط مقبول ودال احصائيا.

2/عرض نتائج الفرضية الثانية

للتحقق من صحة الفرضية والتي تنص على **أنه** "توجد فروق دالة احصائيا في استراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس؟"

تم استخدام اختبار "ت" والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (13): اختبار "ت"

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	Sig	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم	ذكر	39	119,9744	27,87424	3,011	,003	دالة
	انثى	55	104,6727	21,38973			
الحفظ.و.التذكر	ذكر	39	7,4000	1,08790	−12,698	,000	دالة
	انثى	55	10,9744	1,63978			
التخطيط	ذكر	39	11,7179	4,89870	-,954	,343	غير دالة
	انثى	55	12,6727	4,60698			
التسيير	ذكر	39	9,4872	3,72666	-,814	,418	غير دالة
	انثى	55	10,0909	3,26186			
التنظيم	ذكر	39	13,4359	3,36229	-,106	,916	غير دالة
	انثى	55	13,5091	3,22532			
بناء	ذكر	39	11,2051	3,73588	-1,019	,311	غير دالة
	انثى	55	12,0727	4,49631			
المراقبة	ذكر	39	9,9231	3,72322	,991	,324	غير دالة
	انثى	55	9,1818	3,46459			
الضبط.الذاتي	ذكر	39	9,6154	3,56603	-,551	,583	غير دالة

	انثى	55	10,0182	3,38018			
التقويم.الذاتي	ذكر	39	9,3077	3,69319	,475	,636	غير دالة
	انثى	55	8,9636	3,28275			
تنظيم.العمل.في المكان.و.الزمان	ذكر	39	17,0769	2,26396	11,476	,000	دالة
	انثى	55	11,9273	1,96124			
تسيير.الموارد.و المصادر.البشرية	ذكر	39	11,1026	4,67803	-2,438	,017	دالة
	انثى	55	13,2364	3,79065			

من خلال الجدول السابق يتضح لنا ان المتوسط الحسابي للستراتيجية التعلم عند عينة الذكور (119,9744) بانحراف معياري (27,87424) بينما بلغ المتوسط عند عينة الاناث (104,6727) بانحراف معياري (21,38973)، وهذا الفرق جوهر حيث بلغت "ت" القيمة (3,011) بمستوى دلالة (003,) أي أ نه دالة احصائيا وبالتالي توجد فروق في استراتيجيات التعلم التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما نجد أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في الحفظ والتذكر لصالح الاناث، حيث بلغت "ت" القيمة (12,698) بمستوى دلالة (00,0) أي أ نه دالة احصائيا، بمتوسط حسابي عند عينة الاناث (10,9744) بانحراف معياري (1,63978) بينما بلغ المتوسط عند عينة الذكور (7,4000) بانحراف معياري (1,08790).

كما نجد أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في تنظيم.العمل في المكان.و.الزمان لصالح الذكور، حيث بلغت "ت" القيمة (11,476) بمستوى دلالة (00,0) أي أ نه دالة احصائيا المتوسط الحسابي عند عينة الذكور (17,0769) بانحراف معياري (2,26396) بينما بلغ المتوسط عند عينة الاناث (11,9273) بانحراف معياري (1,96124).

يتضح لنا ايضا أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في تسيير.الموارد.و المصادر.البشرية لصالح الاناث، حيث بلغت "ت" القيمة (2,438-) بمستوى دلالة (017,) أي أ نه دالة

احصائيا، وبمتوسط حسابي عند عينة الذكور (11,1026) بانحراف معياري (4,6780) بينما بلغ المتوسط عند عينة الاناث (13,2364) بانحراف معياري (3,7906).

كما نجد بتطبيق اختبار "ت" ان باقي ابعاد استراتيجيات التعلم غير دالة احصائيا أي انه لاتوجد فروق بين الاناث والكور في استخدام (التخطيط والتسيير والتنظيم والبناء والمراقبة والتقويم الذاتي والضبط الذاتي)

3/ عرض نتائج الفرضية الثالثة

و لكي نتحقق من الفرضية القائلة : توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

تصحيح الاستجابات: تم اعتماد المعادلة المبينة في تصحيح الاستجابات دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس باعتماد معيار القياس وهو: الحد الأعلى – الحد الأدنى/3 أي: = 48

فيكون المعيار كما هو مبين في الجدول التالي:

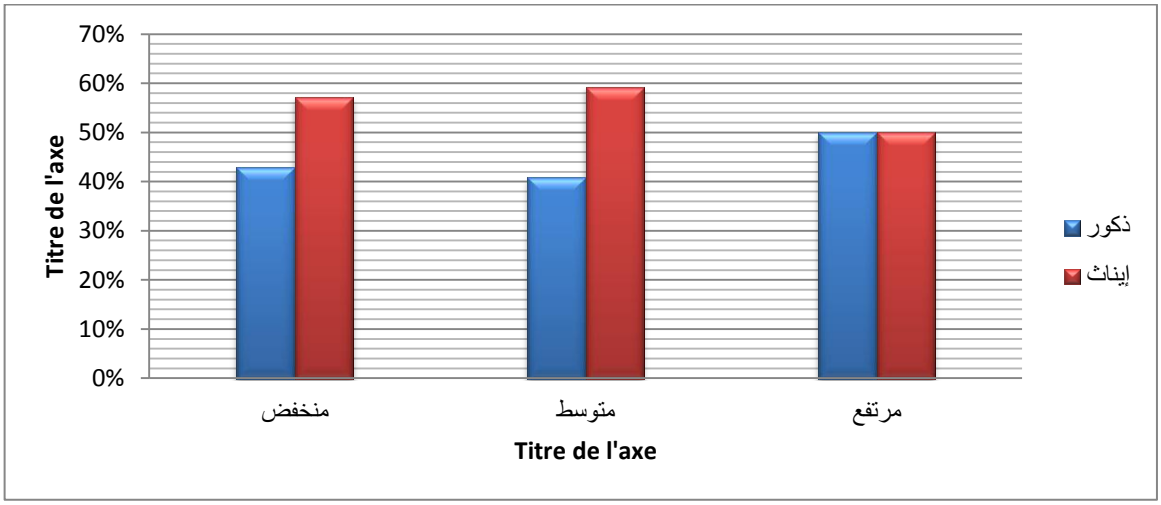
الجدول رقم (14): درجة دافعية التعلم ومستوى الدافعية

درجة دافعية التعلم	مستوى دافعية التعلم
أقل من (84)	منخفض
إذا كان يتراوح ما بين (84– 132).	متوسطا
إذا كان أكثر من (132)	مرتفعاً

الجدول رقم(15): يبين مستوى دافعية التعلم بين الاناث والذكور

			الجنس		المجموع	مستوى دافعية التعلم	
			انثى	ذكر		التكرار	النسبة
دافعية التعلم	منخفض	التكرار	12	9	21	21	22,3%
		النسبة	57,1%	42,9%	100,0%		
	متوسط	التكرار	42	29	71	71	75,5%
		النسبة	59,2%	40,8%	100,0%		
	مرتفع	التكرار	1	1	2	2	2,1%
		النسبة	50,0%	50,0%	100,0%		
المجموع		التكرار	55	39	94	94	100%
		النسبة	58,5%	41,5%	100,0%		

من خلال الجدول يتضح لنا ان اكبر فئة في دافعية التعلم هي فئة المتوسطة بنسبة (75,5%) وبها نجد ان نسبة الاناث اكبر من نسبة الذكور حيث قدرة نسبة الاناث (59,2%) اما الذكور فكانت(% 40,9)، تليها فئة منخفضوا دافعية التعلم بنسبة (22,3%) بها نجد ان نسبة الاناث اكبرمن نسبة الذكور حيث قدرة نسبة الاناث (57,1%) اما الذكور فكانت(% 42,9)، اما مرتفعوا دافعية التعلم فكانت نسبتهم (2,1%) وبها نجد ان نسبة الذكور والاناث متساوية 50,0%. وهذا ما توضحه الاعمد التالية:



الشكل رقم 04: اعمدة تكرارية تمثل نسبة مستويات دافعية التعلم بين الذكور والاناث

وتم استخدام إختبارT للكشف عن دلالة الفروق، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم(16): يبين نتائج اختبار" ت" للمقارنة بين الذكور والإناث في الدافعية التعلم

		الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ت"	Sig. (bilatérale)	الدلالة
دافعية التعلم		ذكر	39	95,7179	19,719	,8450-	,2390-	,8120	غير دالة
		انثى	55	96,5636	14,667				
مستوى دافعية التعلم	منخفض	ذكر	9	69,6667	13,086	-8,916	-1,926	,083	غير دالة
		انثى	12	78,5833	5,384				
	متوسط	ذكر	29	102,3103	12,195	2,096	,8540	,396	غير دالة
		انثى	42	100,2143	8,498				
	مرتفع	ذكر	1						
		انثى	1						

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدافعية عند عينة الذكور (95,7179) بانحراف معياري (19,7190) بينما بلغ المتوسط عند عينة الاناث (96,5636) بانحراف معياري (14,6676)، وبلغ الفرق بين المتوسطين (84569,-) إلا أن هذا الفرق لم يكن فرقا جوهر حيث بلغت "ت" القيمة (-2390,) بمستوى دلالة (8120,) أي أ نه غير دالة احصائيا وبالتالي لا توجد فروق بين متوسطي الدافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس؛ ورغم انه توجد فروق في مستويات دافعية التعلم (امتوسط والضعيف) بين الجنسين الا انه غير دلالة احصائية وهذا ما اثبتته نتائج اختبار "ت".

بناء على هذه النتائج يمكن اعتبار أن الفرضية الثالثة لم تتحقق.

ثانيا: تفسير نتائج الدراسة

1/ تفسير نتائج الفرضية الاولى

التي تنص: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي"

دلت النتائج المتحصل عليها على أن الارتباط بين درجات الدافعية ودرجات الإستراتيجية من خلال النتائج المتوصل إليها أنه يوجد ارتباط موجب ودال عند مستوى الدلالة (0,05)،حيث جاء معامل الارتباط بينهما (0,510) وهو معامل ارتباط مقبول ودال احصائيا، كما نجد ان هناك ارتباطا بين مقياس دافعية التعلم وكل بعد من ابعاد مقياس استراتيجيات التعلم تراوح بين0,304 و0,466 هو معامل ارتباط مقبول ودال احصائيا.

وقد اتفقت نتائج الدراسة هذه مع نتائج دراسة حسن عزت عبد الحميد محمد(1999) والتي كشفت عن وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي ووجود تأثير ايجابي دال بين الدرجة الكلية على الدرجة الكلية لإستراتيجية التعلم لدى العينة.

وتعود الأسباب لوجود علاقة بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم إلى تداخل الجوانب المعرفية (استراتيجيات التعلم: التذكر–الفهم–.....)، مع الجوانب الوجدانية والنفسية (دافعية التعلم وخاصة في العملية التعلمية) وكلتا الجانبين يؤثران فيما بينهما ليعطي أكثر جودة وفاعلية في التعلم، كذلك يحتكم المتعلم في الدافعية نحو تعلم إلى استراتيجية علمية تسهل له ذلك النشاط ونقصد به التعلم أي أنه الجانبي الوجداني ينتظم بالجانب المعرفي (علاقة تأثير وتأثر).

2/ تفسير نتائج الفرضية الثانية

التي تنص: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في إستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

وكانت نتائج هذه الفرضية تحققه حيث جاءت الفرق جوهر دالة احصائيا وفي استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما نجد أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في الحفظ والتذكر لصالح الاناث، وايضا نجد أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في تنظيم.العمل في المكان والزمان لصالح الذكور، كما يتضح لنا ايضا أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في تسيير الموارد والمصادر.البشرية لصالح الاناث، الا ان باقي ابعاد استراتيجيات التعلم غير دالة احصائيا أي انه لا توجد فروق بين الاناث والذكور في استخدام (التخطيط والتسيير والتنظيم والبناء والمراقبة والتقويم الذاتي والضبط الذاتي).

يلجأ الذكور للتنويع في إستراتيجيات التعلم لتحسين الفهم الحقيقي للمادة المقرر الدراسي، فالتلميذ : (يحفظ – يفهم – يسأل – يبحث). اما الاناث فنجدها تستخدمن إستراتيجية تعلمهم (التعلم الصم) فهن تعتمد على: (التكرار، التذكر والحفظ إستخدام الوسائل)

وهذا ماجاء موافقا للدراسة التي أجرها عباد ومرعي (1996) في بحثهما حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة، وفقاً لمتغيرات: الجنس والتخصص والسنة الدراسية، استخدما فيه قائمة استراتجيات التعلم المطورة في جامعة ميشيغان بعد إعدادها للبيئة العربية، على عينة بلغت (206) من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية حسب هذه المتغيرات إلاّ بين الجنسين ولصالح الإناث عند مستوى (0.05). (المصري، 2009، ص351)

واختلفت مع دراسة محمد المصري2009 بعنوان " العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة"

بغية التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية، فضلاً عن معرفة الفروق في مستوى هذه لاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، بعينة بلغ حجمها (85) طالباً وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم التي أعدها في الأصل آربور، (Arbor1989)، والمعربة من قبل باعباد ومرعي (1996)، وتأكد الباحث من صدقها وثباتها، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين في استراتيجيات التعلم. (المصري، 2009، ص351)

كما يعود تفسير الفرضية الثانية إلى طبيعة طرائق التدريس المتبعة من طرف المعلم، وطبيعة المناهج التي تحدد استراتيجية ما من استراتيجيات التعلم، وكذلك اتباع المعلمين إلى استراتيجيات تسهل لهم طريقة التعلم أي تنويع استراتيجيات الاستيعاب والفهم وادراك الخبرات المتنوعة (المعارف) لاستراتيجيات مختلفة حسب قدراته وكذلك تقل وتكاد تختفي الفروق بين الجنسين.

3/ تفسير نتائج الفرضية الثالثة

التي تنص توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

بعد تطبيق الاختبارات الاحصائية توصلنا الى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم بين الجنسين، ويمكن أن تفسر عدم وجود فروق في دافعية التعلم الى هذا في النقاط التالية:

- الإفرازات التي أفرزها التغير الإجتماعي، حيث تغيرت نظرة المجتمع إلى مواصلة الإناث في التعلم ومشاركتها للجنس الأخر
- تقارب الإطار المرجعي الثقافي بين الجنسين خاصة في الوسط الثانوي مما يجعل
- دافعيتهم نحو التعلم متساوية، فاصبحت البيئة والجو العام الذي يعيشه الاناث والذكور متقارب.

- مراعاة تنويع الأنشطة التعليمية بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين، اهتماماتهم وميولهم، وبذلك نجد كل متعلم ما يناسب اهتماماته ويشبع حاجاته بما يتلاءم وخصائصه.
- توفير علاوات إجتماعية سوية داخل القسم وخارجه سواء بين المتعلمين أنفسهم أو بين المعلم والمتعلمين، كتوفير جو تعليمي يسوده الحب والأمن والحرية والمساواة بين الجنسيين، فكلا الجنسين يعانون نفس الظروف وتقع عليهم الاعباء الدراسية والواجبات المختلفة، بشكل متساوي بغض النظر عن جنسهم .

وتطابقت نتيجة هذه الدراسة مع ما جاء في نتائج دراسة الباحثة أمنة عبد الله تركي 1988 والتي قامت بدراسة دافعية التعلم مع بعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما توصلت نتائج الدراسة إلى انه لا يوجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاستقلالية كما لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاجتماعية .

كما اختلفت مع نتائج دراسة الباحثة جيهان أبو راشد 1994 التي تناولت دراستها موضوع دافعية التعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية، حيث توصلت دراستها بأنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الإناث.

كذلك تعود إلى رغبة موحدة بين التلاميذ ذكور وإناث حول مستقبلهم الدراسي، وعليه تقل الفروق في دافعيتهم نحو تحقيق الهدف المنشود وهو الرقي إلى مستويات أعلى خاصة عينة الدراسة تنتمي إلى مرحلة أولى ثانوي فهم يصبون إلى إنهاء هاته المرحلة بشهادة (شهادة الباكالوريا) والرقي إلى مستوى أعلى (الجامعة) والطموح مشترك بين الجنسين.

الاستنتاج العام:

لقد قمنا في هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التلاميذ في المرحلة الثانوية والكشف عن الفروق بين التلاميذ فيما يخص استعمال الإستراتيجيات والذين لا يستعملون الإستراتيجيات وبين الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتعلم والآخرين الذين يتميزون بدافعية منخفضة.

فقد أظهرت النتائج تحقق الفرضية الأولى التي تنص: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي"، وكانت النتائج على النحو التالي:

- الدراسة الإحصائية تثبت أنه يوجد ارتباط موجب ودال عند مستوى الدلالة (0,05)، حيث جاء معامل الارتباط بينهما (0,510) وهو معامل ارتباط مقبول ودال احصائيا.
- كشفت الدراسة عن وجود تأثير ايجابي دال عند أفراد العينة وهذا للتفاعل الثنائي بين دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي.
- تنوع استعمال أفراد العينة للاستراتيجيات وهذا ما يبين تحقق الفرضية الاولى وأن التلاميذ يستعملون هذه الاستراتيجيات وينتهجونها لتكون لهم دعما في تنمية رصيدهم العلمي و زيادة تحصيلهم الدراسي و تحسين.
- كما تستعمل بعض من الاستراتيجيات في تنظيم ومراقبة تعلمهم وهذا ما انعكس بالإيجاب على مسار تعلمهم وتحصيلهم الدراسي وقد لوحظ عليهم أنهم يتميزون برغبة قوية في الدراسة والسعي إلى تحسين مستوياتهم ولهذا نجدهم ينوعون ويهتمون بطريقة تعلمهم وينعكس على تحصيلهم فهم يتميزون بتحصيل مرتفع نوعا ما على الآخرين.
- كما أظهر هذه الدراسة تحقق الفرضية الثانية التي تنص: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في إستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.
- وكانت نتائج هذه الفرضية تحققه حيث جاءت الفرق جوهر دالة احصائيا وفي استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

– لقد أظهرت الدراسة أن الذكور ينوعون في استخدام إستراتيجيات التعلم لتحسين الفهم الحقيقي للمادة المقرر الدراسي، فالتلميذ: (يحفظ – يفهم – يسأل – يبحث)، اما الاناث فنجدها تستخدمن إستراتيجية تعلمهم (التعلم الصم) فهن تعتمد على: (التكرار، التذكر والحفظ بإستخدام الوسائل).

–

– كما أن الفرضية الثالثة التي تنص "توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس" أثبتت أن:

– الإفرازات التي أفرزها التغير الإجتماعي، حيث تغيرت نظرة المجتمع إلى مواصلة الإناث في التعلم ومشاركتها للجنس الأخر.

– تقارب الإطار المرجعي الثقافي بين الجنسين خاصة في الوسط الثانوي مما يجعل

– دافعيتهم نحو التعلم متساوية، فاصبحت البيئة والجو العام الذي يعيشه الاناث والذكور متقارب.

– مراعاة تنويع الأنشطة التعليمية بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين، اهتماماتهم وميولهم، وبذلك نجد كل متعلم ما يناسب اهتماماته ويشبع حاجاته بما يتلاءم وخصائصه.

الخاتمة

الخاتمة

يقصد بعملية التعليم توصيل المعرفة إلى المتعلم، وخلق الدوافع، وإيجاد الرغبة لديه للبحث والتنقيب، والعمل للوصول إلى المعرفة، وهذا يقتضي وجود طريقة، أو أسلوب يوصله إلى هدفه. لذلك لا يخفى على الممارس لعملية التعليم والتعلم ما تنطوي عليه استراتيجيات التعلم من أهمية كبرى في توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه.

وتنبع أهمية استراتيجيات التعلم، وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا، أو المراحل التعليمية المتقدمة، كالمرحلة المتوسطة والثانوية.

ويمكن حصر دور استراتيجيات التعلم وأهميتها في النقاط التالية:

ـ تقليل الجهد، واختصار الوقت من المتعلم والمعلم.

ـ تساعد في نقل المعرفة، وتوضيح الجوانب المبهمة، وتثبيت عملية الإدراك.

ـ تثير اهتمام وانتباه ، وتنمي فيهم دقة الملاحظة.

ـ تثبت المعلومات، وتزيد من حفظ، وتضاعف استيعابه، كما تنمي الاستمرار في الفكر.

ـ تقوّم معلومات التلاميذ، وتقيس مدى ما استوعبه من الدرس.

ـ تسهل عملية التعليم على المدرس، والتعلم على التلميذ.

ـ توضيح بعض المفاهيم المعينة للتعليم.

ـ تساعد على إبراز الفروق الفردية بين التلاميذ في المجالات المختلفة.

ـ تساعد الطلاب على التزود بالمعلومات العلمية، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدالة عليها .

ـ تتيح للمتعلمين فرصا متعددة من فرص المتعة، وتحقيق الذات.

ـ تساعد على إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة مع التلاميذ.

ـ تعلم المهارات، وتنمي الاتجاهات، وتربي الذوق، وتعدل السلوك.

اقتراحات:

- وضع برنامج لتنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم والاستذكار لدى التلاميذ.
- العمل على رفع معنويات ودافعية المتعلم ومساعدتهم على تعلم كيفية التعامل مع المعلومات.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن رغباتهم وما يجو ل في خاطرهم والعمل معهم على تصحيح الأخطاء بطريقة تكفل لهم عدم الوقوع في الأخطاء المماثلة لها.
- تشجيع المعلمون طلبتهم على البحث عن المعلومات والتعامل معها بجدية.
- أن يقوم المتعلمون باستثارة الدافعية عند متعلميهم والعمل على الرفع منها قدر المستطاع.
- تدريب التلاميذ على استنباط الجوانب المهمة من المنهاج الدراسي وتدريبهم على حل المشكلات.
- العمل مع المتعلمين وخاصة في مرحلة المراهقة، والأخذ بعين الاعتبار خصائص المرحلة العمرية التي يكون عليها المتعلم وتفهم الأمور التي تحدث للمراهق والتعامل معهم بطريقة تسمح باحتوائهم.
- حث الطلبة على التعامل مع المعلومات والسعي للحصول عليها وتشجيعهم على استعمال الاستراتيجيات.
- العمل على تعليم وتدريب التلاميذ على استعمال وتوظيف الاستراتيجيات.
- التنويع من طرق التدريس وهذا من اجل لفت انتباه التلاميذ ولزيادة فهمهم وتركيزهم
- بناء اختبارات تقيس الدافعية للتعلم والعمل على استعمال النتائج في الحياة المدرسية وتوجيه المتعلمين انطلاقا من هذه قدراتهم وإمكانياتهم واستغلال هذه النتائج في مجال توجيههم سواء إلى فروع الدراسة أو إلى مجال العمل فيما بعد.
- ضرورة تدريب التلميذ على استخدام مهارات الدراسة كطريقة لاكتشاف المعلومات بأنفسهم بدلا من الحصول عليها جاهزة.

- وضع برنامج لتنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم والاستذكار لدى التلاميذ.
- العمل على رفع معنويات ودافعية المتعلم ومساعدتهم على تعلم كيفية التعامل مع المعلومات.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر المراجع

1. أحمد عواد 1998: علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
2. أحمد محمد العوض أحمد 2007: الاحتراق النفسي والمناخ التطبيقي، دار حادم للنشر والتوزيع، الأردن.
3. بوعلام رجاء محمود 2004: التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة، ط1.
4. توق محي الدين والقطامي يوسف وآخرون 2003: أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2.
5. ثائر أحمد غباري 2008: الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الجزائر.
6. الحيلة محمد محمود 2002: طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب.
7. دعدور محمود 2002: استراتيجيات التعلم، نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1.
8. رجاء محمود أبو علام 1986: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر، ط3.
9. زيدان محمد مصطفى والسمالوطي نبيل 1985: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
10. زيدان محمد نبيل 2003: الدافعية والتعلم، مكتبة النهضة المصرية، ط1.
11. سناء محمد سليمان 2008: محاضرات في سيكولوجية التعلم، عالم الكتب، ط1.
12. عبادة أحمد 2001: المذاكرة الصحيحة طريقك للتفوق، مركز الكتاب للنشر، ط1.

13. عبد الحميد محمد الشاذلي، علم النفس العام، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.

14. العتوم عدنان يوسف وآخرون 2005: علم النفس التربوي النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.

15. العيسوي عبد الرحمان 1974: دراسات في علم النفس التربوي، المكتبة الأنجلو مصرية.

16. القاني أحمد الحسن 1999: التعلم والتعليم الصفي، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

17. قطامي يوسف وعدس عبد الرحمان 2002: علم النفس العام، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

18. مرسي خليل نبيل 1994: التخطيط الاستراتيجي، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، ط1.

19. المصري، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة دمشق – المجلد 25– العدد 2009.

20. منسي حسن 2000: إدارة الصفوف، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط2.

21. هدى الناشف محمود 1997: استراتيجيات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.

22. وليد رفيق العاصرة 2011: استراتيجية تعلم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

الرسائل الجامعية:

1. بن يوسف آمال 2007: العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي.

2. بوبكري ليلى 2011: علاقة التحصيل باستراتيجيات التعلم عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، دامعة الجزائر2.

3. قطامي يوسف 1993: الدافعية للتعلم الصفي لدى تلاميذ الصف العاشر، مدينة عمان، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية، المجلد 20 (1) 20، الأردن.

الملاحق

الملحق الأول :مقياس دافعية التعلم

أخي الطالب، أختي الطالبة إليك 36 عبارة تهدف إلى قياس الدافعية للـــتعلم والرجـــاء منـــك قـــراءة العبارات بتمعن واختيار العبارة المناسبة بوضع إشارة (×) على الاختيار أو الجواب الذي تراه مناسبا لـــك، ونرجو منك أن تتمعن في العبارات وان تختار إجابة واحدة فقط.

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

الشعبة:

آداب ☐ علوم ☐

الملحق رقم (01): مقياس الدافعية للتعلم:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي مدرسية					
3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا					
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
8	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة					
9	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض					

	لها					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
18	أشعر باللامبالاة حيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية					
20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
21	أفضل أن اهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة					
23	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة					
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
35	تعاوني مع زملائي في حل وجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

الملحق الثاني: مقياس استراتيجيات التعلم

أخي الطالب، أختي الطالبة إليك بين يديك مجموعة من العبارات تهدف إلى جمع مختلف الطرق التي تتبعونها في المراجعة والتعلم، فهو يحتوي على 44 عبارة ويقابل كل عبارة 5 خانات اقرأ كل عبارة بتمعن ثم حدد إلى أي مدى تنطبق عليك ثم ضع إشارة (×) أمام الاختيار الذي يناسب.

نقدر لك جهدك ومعاونتك لنا وشكرا

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الشعبة: آداب ☐ علوم ☐

الملحق رقم (02): مقياس استراتيجيات للتعلم:

الرقم	الفقرة	دائما	في الغالب	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أحاول حفظ الدرس عن ظهر قلب					
2	أحاول كتابة الدرس عدة مرات لأحفظه					
3	أعيد بناء الدرس بطريقتي الخاصة لكي أفهمه					
4	أقوم بوضع خطة لكيفية المراجعة والدراسة					
5	أقوم بتكرار الدرس عدة مرات لأحفظه					
6	أقوم بتنظيم المعلومات وتحليلها وتسجيل الملاحظات					
7	أقوم بطرح الأسئلة التقويمية الشبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة الاستيعاب واتقاني للمعلومات التي درستها					
8	أشرع في المراجعة منذ بداية العام الدراسي					
9	أضع مخططا للدرس أو مشروع للدراسة					
10	أقوم بتجزئة الدرس إلى فقرات وأحدد أفكارها الأساسية لأتمكن من فهمها					
11	أحاول التعمق في المعلومات التي يقدمها الأستاذ في الدرس وذلك بالرجوع إلى مصادر أخرى					
12	ألخص الدرس قدر الإمكان					
13	أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص في صورة مخططات وأشكال حتى يسهل تذكرها فيما بعد					
14	أعيد حل التمارين بطريقتي الخاصة وأقارنها مع طريقة الأستاذ					
15	أفضل الأعمال الدراسية الصعبة حتى أتعود على حل ما هو أصعب					
16	أنا مدرك لنواحي قوتي ونواحي ضعفي في المجال الدراسي وأعمل على تحسين مستواي					
17	أفضل أن أقضي وقت فراغي في المؤسسة داخل المكتبة					
18	عندما تواجهني أية صعوبة في الدراسة لا أتركها حتى أتممها بدقة					

19	أعتمد على الكتب والقواميس والمصادر غير المقررة لأوسع من معلوماتي					
20	أقارن بين معلوماتي ومعلومات زملائي ولا أهدأ حين يجادلني زملائي حول فكرة ما حتى أتأكد منها					
21	أكرر الدرس عدة مرات بصوت مرتفع وأفكر بصوت مسموع ليزيد انتباهي ولأركز فيما أدرس					
22	أسير وفق البرنامج الذي وضعته للمراجعة					
23	لا تهمني مع من أجلس في القاعة وفي أي مكان أجلس					
24	أشرع في المراجعة في الأيام الأخيرة قبيل الامتحان					
25	أعمل على الاحتفاظ بالنقاط التي أراها مهمة وأساسية					
26	أشرع في المراجعة قبل الامتحان بمتسع من الوقت (شهر فأكثر)					
27	أختار الأماكن الهادئة للمراجعة وأوقات معينة					
28	أتفحص الدرس وأبحث عن أ فكاره والعلاقات الموجودة فيه وأهدافه وأربط المعلومات المدروسة بأمثلة من الواقع المعاش					
29	أراجع في الوقت الذي أكون فيه مرتاح البال					
30	آخذ الوقت الكافي في حل التمارين وأعيد الحل حتى أصل إلى الجواب الصحيح					
31	أحاول الحل مع التدقيق في الإجابة					
32	أقوم بواجباتي فور الرجوع إلى المنزل من دون تأجيل					
33	أستغل وقت الدراسة أحسن استغلال					
34	أرى أن الاجتهاد والمثابرة طريق للنجاح والفوز في الدراسة لذا لا أتعب ولا أمل					
35	أنجز أعمالي وواجباتي المنزلية في اللحظات الأخيرة					
36	لا أكتفي بما يقدمه الأستاذ بل أزيد عليه بما يقدمه الأساتذة الآخرون وأستشيرهم					
37	أطلب المساعدة من الآخرين في كل ما أجد فيه غموض					
38	أعمل على تسطير الأفكار المناسبة					
39	من عادتي أن أطرح الأسئلة على الأستاذ لا التلاميذ					
40	عند المراجعة أفضل قراءة الدروس كاملة دون أن ألخصها					
41	بعد الانتهاء من المراجعة أضع قائمة بما تم انجازه وأخطط لانجاز الأعمال اللاحقة					
42	أحاول أن أربط العلاقات بين ما قرأته وبين معارفي السابقة					
43	أحضر الموضوع الذي سندرسه قبل أن يتطرق إليه الأستاذ					
44	أحدد أخطائي وثغراتي بعد الدراسة والتطبيق وأحرص على أن أتفاداها لاحقا					

VAR00001

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	ذكر	39	41,5	41,5	41,5
Valide	أنثى	55	58,5	58,5	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

VAR00002

		Effectifs	Purcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	أداب	6	6,4	6,4	6,4
Valide	علوم	88	93,6	93,6	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Corrélations

		دافعية. التعلم	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VA002
دافعية. التعلم	Corrélation de Pearson	1	,358**	,269**	,252*	,302**	,336**	,558**	,379**	,433**	,241*	,303**	,253*	,265**	,428**	,323**	,344**	,312**	,245*	,250*	,503**	,420**	,515**	,455**	,467**	,460**	,488
	Sig. (bilatérale)		,000	,009	,014	,003	,001	,005	,000	,000	,019	,003	,014	,010	,000	,002	,001	,002	,017	,015	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00001	Corrélation de Pearson	,358**	1	,083	,193	,053	,176	-,058	,172	,079	,027	,064	-,098	,164	,080	-,069	,100	,010	-,003	,171	,147	,297**	,316**	-,033	,099	,124	,14
	Sig. (bilatérale)	,000		,426	,063	,614	,089	,579	,097	,446	,795	,537	,348	,114	,444	,506	,337	,922	,979	,099	,157	,004	,002	,749	,343	,232	,16
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00002	Corrélation de Pearson	,269**	,083	1	,169	,129	,031	,118	-,098	,086	,063	-,062	-,003	,248*	-,019	,034	-,012	,095	-,100	,080	-,121	,031	,097	,014	-,094	-,013	,14

	Sig. (bilatérale)	,009	,426		,103	,215	,768	,256	,347	,409	,545	,553	,979	,016	,852	,746	,905	,364	,338	,441	,245	,765	,352	,895	,369	,901	,16
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00003	Corrélation de Pearson	,252*	,193	,169	1	-,069	,289**	,044	,042	,195	,043	-,079	-,019	,283**	-,094	,059	,271**	-,170	-,131	-,043	,091	,043	,124	,180	,080	,061	-,04
	Sig. (bilatérale)	,014	,063	,103		,507	,005	,672	,684	,059	,682	,449	,856	,006	,367	,569	,008	,102	,209	,683	,380	,681	,232	,083	,446	,558	,65
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00004	Corrélation de Pearson	,302**	,053	,129	-,069	1	,141	,235*	,143	,088	,060	,198	,178	,164	,121	,151	-,073	,326**	,167	,008	-,032	-,004	-,003	,006	,155	-,009	,06
	Sig. (bilatérale)	,003	,614	,215	,507		,175	,023	,169	,399	,564	,055	,087	,114	,244	,147	,487	,001	,109	,941	,756	,968	,975	,951	,135	,934	,54
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00005	Corrélation de Pearson	,336**	,176	,031	,289**	,141	1	-,155	,189	,188	,098	-,158	,032	,218*	,043	-,002	,133	,071	-,067	,017	,218*	,126	,368**	,204*	,303**	,304**	,12
	Sig. (bilatérale)	,001	,089	,768	,005	,175		,135	,067	,069	,348	,128	,761	,035	,681	,986	,201	,498	,522	,872	,035	,225	,000	,049	,003	,003	,24
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00006	Corrélation de Pearson	,558**	-,058	,118	,044	,235*	-,155	1	-,020	,032	-,142	,141	,072	-,215*	-,095	,176	-,162	,000	,259*	,022	-,029	-,086	-,106	-,043	-,151	-,056	,09
	Sig. (bilatérale)	,005	,579	,256	,672	,023	,135		,846	,757	,173	,176	,488	,037	,365	,090	,118	,997	,012	,831	,780	,409	,308	,681	,146	,590	,34
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94

VAR00007	Corrélation de Pearson	,379**	,172	-,098	,042	,143	,189	-,020	1	,255*	,049	,206*	,172	,115	,215*	,266**	,176	,068	,076	-,093	,253*	,229*	,101	,186	,261*	,335**	,04
	Sig. (bilatérale)	,000	,097	,347	,684	,169	,067	,846		,013	,640	,046	,098	,268	,037	,010	,090	,513	,465	,373	,014	,027	,335	,073	,011	,001	,68
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00008	Corrélation de Pearson	,433**	,079	,086	,195	,088	,188	,032	,255*	1	,375**	-,031	,155	,171	,162	,225*	,554**	,165	-,120	-,037	,309**	,300**	,368**	,182	,234*	,171	,12
	Sig. (bilatérale)	,000	,446	,409	,059	,399	,069	,757	,013		,000	,765	,136	,099	,119	,029	,000	,111	,248	,727	,002	,003	,000	,079	,023	,099	,24
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00009	Corrélation de Pearson	,241*	,027	,063	,043	,060	,098	-,142	,049	,375**	1	-,048	,066	,226*	,121	,108	,435**	,005	-,163	,050	,060	-,045	,114	,126	,093	,113	-,0
	Sig. (bilatérale)	,019	,795	,545	,682	,564	,348	,173	,640	,000		,645	,525	,029	,246	,301	,000	,960	,116	,631	,568	,664	,274	,228	,372	,277	,80
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00010	Corrélation de Pearson	,303**	,064	-,062	-,079	,198	-,158	,141	,206*	-,031	-,048	1	,278**	-,145	,043	,156	-,198	,242*	,407**	,082	,087	,026	,003	,036	,115	,057	,03
	Sig. (bilatérale)	,003	,537	,553	,449	,055	,128	,176	,046	,765	,645		,007	,164	,683	,132	,055	,019	,000	,431	,403	,807	,981	,733	,272	,584	,71
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00011	Corrélation de Pearson	,253*	-,098	-,003	-,019	,178	,032	,072	,172	,155	,066	,278**	1	-,157	,140	,014	,193	,151	-,014	-,073	,293**	,001	-,014	,051	,174	,131	,17

	Sig. (bilatérale)	,014	,348	,979	,856	,087	,761	,488	,098	,136	,525	,007		,130	,178	,892	,063	,147	,894	,487	,004	,993	,893	,625	,094	,207	,10
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00012	Corrélation de Pearson	,265**	,164	,248*	,283**	,164	,218*	-,215*	,115	,171	,226*	-,145	-,157	1	,097	-,058	,017	-,069	-,101	,182	,019	,032	,086	-,014	-,044	-,032	-,06
	Sig. (bilatérale)	,010	,114	,016	,006	,114	,035	,037	,268	,099	,029	,164	,130		,350	,577	,872	,507	,333	,079	,858	,758	,409	,892	,672	,756	,94
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00013	Corrélation de Pearson	,428**	,080	-,019	-,094	,121	,043	-,095	,215*	,162	,121	,043	,140	,097	1	,193	,186	,110	,155	,028	,290**	,251*	,154	,174	,338**	,219*	,13
	Sig. (bilatérale)	,000	,444	,852	,367	,244	,681	,365	,037	,119	,246	,683	,178	,350		,062	,073	,293	,135	,789	,005	,015	,139	,094	,001	,034	,20
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00014	Corrélation de Pearson	,323**	-,069	,034	,059	,151	-,002	,176	,266**	,225*	,108	,156	,014	-,058	,193	1	,126	,113	,092	,040	,189	,039	,013	,232*	,173	,113	,07
	Sig. (bilatérale)	,002	,506	,746	,569	,147	,986	,090	,010	,029	,301	,132	,892	,577	,062		,225	,278	,378	,700	,068	,708	,898	,025	,095	,280	,47
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00015	Corrélation de Pearson	,344**	,100	-,012	,271**	-,073	,133	-,162	,176	,554**	,435**	-,198	,193	,017	,186	,126	1	,078	-,231*	,009	,258*	,156	,270**	,223*	,249*	,197	,11
	Sig. (bilatérale)	,001	,337	,905	,008	,487	,201	,118	,090	,000	,000	,055	,063	,872	,073	,225		,457	,025	,928	,012	,134	,008	,031	,015	,057	,29
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94

VAR00016	Corrélation de Pearson	,312**	,010	,095	-,170	,326**	,071	,000	,068	,165	,005	,242*	,151	-,069	,110	,113	,078	1	,172	-,028	,092	-,001	,153	,057	,203	,077	,11
	Sig. (bilatérale)	,002	,922	,364	,102	,001	,498	,997	,513	,111	,960	,019	,147	,507	,293	,278	,457		,098	,791	,380	,990	,142	,584	,050	,462	,27
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00017	Corrélation de Pearson	,245*	-,003	-,100	-,131	,167	-,067	,259*	,076	-,120	-,163	,407**	-,014	-,101	,155	,092	-,231*	,172	1	,241*	,021	,116	-,108	-,144	,060	,011	,19
	Sig. (bilatérale)	,017	,979	,338	,209	,109	,522	,012	,465	,248	,116	,000	,894	,333	,135	,378	,025	,098		,019	,843	,266	,302	,167	,562	,917	,05
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00018	Corrélation de Pearson	,250*	,171	,080	-,043	,008	,017	,022	-,093	-,037	,050	,082	-,073	,182	,028	,040	,009	-,028	,241*	1	,071	,196	,017	,065	-,007	-,053	,304
	Sig. (bilatérale)	,015	,099	,441	,683	,941	,872	,831	,373	,727	,631	,431	,487	,079	,789	,700	,928	,791	,019		,495	,058	,870	,535	,944	,614	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00019	Corrélation de Pearson	,503**	,147	-,121	,091	-,032	,218*	-,029	,253*	,309**	,060	,087	,293**	,019	,290**	,189	,258*	,092	,021	,071	1	,315**	,362**	,407**	,428**	,348**	,06
	Sig. (bilatérale)	,000	,157	,245	,380	,756	,035	,780	,014	,002	,568	,403	,004	,858	,005	,068	,012	,380	,843	,495		,002	,000	,000	,000	,001	,53
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00020	Corrélation de Pearson	,420**	,297**	,031	,043	-,004	,126	-,086	,229*	,300**	-,045	,026	,001	,032	,251*	,039	,156	-,001	,116	,196	,315**	1	,237*	,230*	,273**	,349**	,20

	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,765	,681	,968	,225	,409	,027	,003	,664	,807	,993	,758	,015	,708	,134	,990	,266	,058	,002		,021	,025	,008	,001	,04
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00021	Corrélation de Pearson	,515**	,316**	,097	,124	-,003	,368**	-,106	,101	,368**	,114	,003	-,014	,086	,154	,013	,270**	,153	-,108	,017	,362**	,237*	1	,414**	,223*	,376**	,09
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,352	,232	,975	,000	,308	,335	,000	,274	,981	,893	,409	,139	,898	,008	,142	,302	,870	,000	,021		,000	,031	,000	,36
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00022	Corrélation de Pearson	,455**	-,033	,014	,180	,006	,204*	-,043	,186	,182	,126	,036	,051	-,014	,174	,232*	,223*	,057	-,144	,065	,407**	,230*	,414**	1	,210*	,484**	,21
	Sig. (bilatérale)	,000	,749	,895	,083	,951	,049	,681	,073	,079	,228	,733	,625	,892	,094	,025	,031	,584	,167	,535	,000	,025	,000		,043	,000	,04
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00023	Corrélation de Pearson	,467**	,099	-,094	,080	,155	,303**	-,151	,261*	,234*	,093	,115	,174	-,044	,338**	,173	,249*	,203	,060	-,007	,428**	,273**	,223*	,210*	1	,470**	,17
	Sig. (bilatérale)	,000	,343	,369	,446	,135	,003	,146	,011	,023	,372	,272	,094	,672	,001	,095	,015	,050	,562	,944	,000	,008	,031	,043		,000	,08
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00024	Corrélation de Pearson	,460**	,124	-,013	,061	-,009	,304**	-,056	,335**	,171	,113	,057	,131	-,032	,219*	,113	,197	,077	,011	-,053	,348**	,349**	,376**	,484**	,470**	1	,28
	Sig. (bilatérale)	,000	,232	,901	,558	,934	,003	,590	,001	,099	,277	,584	,207	,756	,034	,280	,057	,462	,917	,614	,001	,001	,000	,000	,000		,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94

VAR00025	Corrélation de Pearson	,488**	,145	,146	-,047	,064	,120	,099	,043	,122	-,026	,038	,171	-,007	,133	,075	,110	,113	,197	,304**	,064	,207*	,094	,212*	,178	,286**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,163	,161	,651	,541	,248	,344	,681	,241	,802	,714	,100	,944	,203	,472	,293	,278	,057	,003	,539	,045	,369	,040	,086	,005	
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00026	Corrélation de Pearson	,282**	,173	,188	,206*	,083	,205*	,000	,103	,083	,067	-,120	-,126	,150	,036	,143	,080	-,016	,041	,057	,167	,073	,294**	,187	-,082	,107	-,0
	Sig. (bilatérale)	,006	,095	,070	,047	,427	,048	1,000	,324	,426	,522	,248	,227	,150	,727	,169	,444	,875	,698	,582	,107	,485	,004	,070	,431	,307	,56
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00027	Corrélation de Pearson	,551**	,159	,282**	,183	-,025	,139	-,041	,042	,180	-,026	,200	,166	,274**	,176	,099	,197	,202	,063	,141	,250*	,184	,288**	,249*	,123	,136	,20
	Sig. (bilatérale)	,000	,126	,006	,077	,809	,180	,692	,689	,083	,807	,053	,110	,007	,089	,341	,056	,051	,546	,176	,015	,076	,005	,015	,238	,192	,04
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00028	Corrélation de Pearson	,272**	,149	,219*	-,145	,156	-,007	,028	-,080	-,058	-,242*	,152	-,044	,128	,095	-,036	-,284**	,097	,174	,172	-,120	,126	,138	-,034	-,032	-,104	,38
	Sig. (bilatérale)	,008	,151	,034	,163	,132	,945	,791	,444	,576	,019	,145	,670	,218	,362	,729	,006	,354	,093	,098	,248	,228	,183	,746	,759	,317	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00029	Corrélation de Pearson	,307**	,119	,137	-,107	,167	,023	,057	-,026	-,078	,008	,159	-,092	-,061	,099	,129	-,216*	,250*	,213*	,149	-,015	,126	,123	,154	-,095	-,093	,25

VAR00030	Sig. (bilatérale)	,003	,254	,186	,304	,107	,825	,586	,802	,453	,937	,127	,379	,559	,342	,214	,036	,015	,039	,153	,884	,225	,238	,137	,362	,372	,01
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
	Corrélation de Pearson	,514**	,140	,161	,315**	,081	,221*	-,085	,153	,210*	,166	,057	,092	,222*	,106	,042	,296**	,089	,053	,047	,235*	,073	,383**	,210*	,145	,130	,17
VAR00031	Sig. (bilatérale)	,000	,178	,122	,002	,435	,032	,418	,141	,042	,111	,585	,377	,032	,308	,687	,004	,391	,612	,654	,023	,484	,000	,043	,165	,213	,10
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
	Corrélation de Pearson	,427**	,139	-,022	,022	,035	,061	-,053	,203*	,208*	,314**	,000	,124	,114	,355**	,298**	,432**	,160	,018	-,016	,328**	,164	,212*	,212*	,363**	,299**	,12
VAR00032	Sig. (bilatérale)	,000	,180	,837	,837	,741	,559	,610	,050	,045	,002	,997	,235	,274	,000	,004	,000	,123	,860	,876	,001	,113	,040	,041	,000	,003	,23
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
	Corrélation de Pearson	,743**	,223*	,244*	,126	,057	-,036	,083	-,146	-,253*	-,109	,151	-,077	-,052	-,006	-,165	-,062	-,103	,232*	,251*	-,175	-,064	,120	,031	-,071	-,010	,21
VAR00033	Sig. (bilatérale)	,009	,031	,018	,226	,588	,732	,426	,160	,014	,297	,146	,460	,618	,954	,112	,551	,321	,024	,015	,092	,541	,251	,768	,496	,921	,04
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
	Corrélation de Pearson	,303**	,001	,153	-,172	,057	-,101	,087	,001	-,151	,037	,332**	,187	-,075	,182	,154	-,145	,167	,374**	,158	,100	-,025	-,185	-,136	,130	-,091	,29
	Sig. (bilatérale)	,003	,994	,142	,097	,583	,334	,405	,995	,146	,726	,001	,071	,471	,080	,138	,164	,108	,000	,128	,339	,812	,075	,191	,212	,384	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94

VAR00034	Corrélation de Pearson	,468**	,045	,163	,288**	,062	,112	-,080	,059	,133	,076	,035	,064	,192	,160	,007	,189	-,010	,074	-,029	,180	,128	,200	,174	,169	,250*	,24
	Sig. (bilatérale)	,000	,667	,116	,005	,554	,283	,441	,575	,203	,465	,735	,537	,063	,123	,944	,068	,923	,478	,779	,082	,220	,053	,093	,104	,015	,01
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00035	Corrélation de Pearson	,472**	,077	,004	,168	,074	,101	-,131	,276**	,083	-,010	,269**	,130	,044	,112	,087	,153	,115	,003	-,057	,196	,155	,240*	,282**	,194	,279**	,23
	Sig. (bilatérale)	,000	,461	,970	,105	,478	,333	,207	,007	,425	,921	,009	,213	,672	,280	,404	,142	,271	,980	,583	,058	,136	,020	,006	,061	,006	,02
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
VAR00036	Corrélation de Pearson	,470**	,169	,010	,045	-,056	,179	-,260*	,145	,136	,105	,000	-,036	,184	,169	,057	,095	,129	-,038	-,022	,363**	,253*	,390**	,331**	,279**	,208*	,24
	Sig. (bilatérale)	,000	,103	,920	,667	,592	,084	,011	,163	,193	,315	,997	,727	,076	,104	,586	,364	,215	,714	,830	,000	,014	,000	,001	,007	,044	,01
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	مرتفعوا. الدرجات	115,4400	25	11,45673	2,29135
	منخفضوا. الدرجات	76,5200	25	10,22301	2,04460

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	مرتفعوا. الدرجات - منخفضوا. الدرجات	38,92000	10,73903	2,14781	34,48715	43,35285	18,121	24	,000

| | | استراتيجيات التعلم | الحفظ و التذكر | التخطيط | التسيير | التنظيم | بناء | المراقبة | الضبط الذاتي | التقويم الذاتي | تنظيم العمل | تسيير الموارد | VAR00001 | VAR00002 | VAR00003 | VAR00004 | VAR00005 | VAR00006 | VAR00007 | VAR00008 | VAR00009 | VAR00010 | VAR00011 | VAR00012 | VAR00013 | VAR00014 | VAR00015 | VAR00016 | VAR00017 | VAR00018 | VAR00019 | VAR00020 |

	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,003	,000	,003	,001	,002	,005	,000	,016	,001	,008	,017	,003	,011	,054	,082	,339	,287	,027	,000	,1
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,846**	,435**	1	,748**	,580**	,657**	,690**	,639**	,587**	,557**	,641**	,371**	,281**	,376**	,722**	,298**	,507**	,272**	,370**	,770**	,587**	,563**	,528**	,593**	,518**	,517**	,481**	,307**	,354**	,276**	,262*	,433**	,621**	,319**	,120	,367**	,359**	,4	8
التخطيط	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,004	,000	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,007	,011	,000	,000	,002	,250	,000	,000	,0	
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,868**	,424**	,748**	1	,523**	,674**	,738**	,733**	,667**	,542**	,747**	,215*	,343**	,399**	,531**	,346**	,351**	,365**	,332**	,587**	,556**	,538**	,673**	,643**	,537**	,639**	,478**	,393**	,523**	,423**	,390**	,478**	,361**	,288**	,202	,451**	,385**	,5	5
التسيير	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,038	,001	,000	,000	,001	,001	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,051	,000	,000	,0	
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,745**	,447**	,580**	,523**	1	,624**	,582**	,509**	,558**	,468**	,508**	,347**	,239*	,410**	,390**	,392**	,718**	,374**	,701**	,451**	,636**	,435**	,473**	,408**	,405**	,292**	,393**	,315**	,326**	,263*	,393**	,453**	,234*	,157	,175	,385**	,424**	,2	7
التنظيم	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,002	,001	,010	,000	,000	,023	,131	,091	,000	,000	,0	9
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,833**	,370**	,657**	,674**	,624**	1	,649**	,636**	,639**	,571**	,636**	,255*	,245*	,608**	,416**	,301**	,556**	,227*	,338**	,486**	,428**	,490**	,427**	,495**	,369**	,395**	,441**	,278**	,380**	,330**	,344**	,488**	,254*	,183	,289**	,611**	,342**	,4	5
بناء	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,013	,017	,000	,000	,003	,000	,028	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,001	,001	,000	,013	,077	,005	,000	,001	,0	
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,827**	,371**	,690**	,738**	,582**	,649**	1	,672**	,695**	,485**	,598**	,227*	,137	,353**	,443**	,449**	,537**	,394**	,297**	,484**	,486**	,559**	,493**	,810**	,757**	,567**	,594**	,211*	,478**	,354**	,343**	,681**	,413**	,188	,076	,502**	,407**	,4	7
المراقبة	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,028	,187	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,041	,000	,000	,001	,000	,000	,069	,469	,000	,000	,0	
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9

	Corrélation de Pearson	,826**	,440**	,639**	,733**	,509**	,636**	,672**	1	,615**	,537**	,713**	,244*	,317**	,279**	,357**	,384**	,379**	,201	,349**	,473**	,439**	,478**	,446**	,532**	,458**	,457**	,474**	,288**	,623**	,431**	,652**	,414**	,319**	,246*	,222*	,444**	,318**	,55
الضبط.الذاتي	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,018	,002	,007	,000	,000	,000	,052	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,002	,017	,031	,000	,002	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,770**	,368**	,587**	,667**	,558**	,639**	,695**	,615**	1	,372**	,562**	,215*	,153	,340**	,387**	,436**	,455**	,632**	,325**	,471**	,420**	,491**	,374**	,517**	,549**	,430**	,726**	,169	,414**	,318**	,440**	,423**	,270**	,115	,234*	,424**	,210*	,39
التقويم.الذاتي	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,037	,141	,001	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,104	,000	,002	,000	,000	,008	,269	,023	,000	,042	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,701**	,344**	,557**	,542**	,468**	,571**	,485**	,537**	,372**	1	,579**	,289**	,221*	,333**	,359**	,239*	,311**	,134	,229*	,449**	,297**	,466**	,426**	,352**	,353**	,306**	,246*	,351**	,314**	,342**	,271**	,350**	,389**	,562**	,512**	,386**	,677**	,35
تنظيم.العمل.في.المكان. و.الزمان	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,005	,032	,001	,000	,020	,002	,197	,026	,000	,004	,000	,000	,001	,000	,003	,017	,001	,002	,001	,008	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,01
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,822**	,409**	,641**	,747**	,508**	,636**	,598**	,713**	,562**	,579**	1	,215*	,376**	,454**	,387**	,278**	,382**	,291**	,367**	,516**	,418**	,691**	,460**	,525**	,464**	,483**	,444**	,625**	,585**	,654**	,384**	,348**	,363**	,217*	,173	,372**	,433**	,63
تسيير.الموارد.و. المصادر.البشرية	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,038	,000	,000	,000	,007	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,036	,095	,000	,000	,0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,388**	,711**	,371**	,215*	,347**	,255*	,227*	,244*	,215*	,289**	,215*	1	,358**	,216*	,327**	,241*	,270**	,210*	,222*	,295**	,238*	,141	,042	,048	,277**	,196	,233*	,118	,106	,146	,126	,174	,240*	-,007	,048	,116	,309**	,16
VAR00001	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,038	,001	,013	,028	,018	,037	,005	,038		,000	,036	,001	,019	,008	,042	,032	,004	,021	,174	,687	,647	,007	,058	,024	,257	,312	,161	,227	,093	,020	,945	,643	,267	,002	,10
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
VAR00002	Corrélation de Pearson	,381**	,767**	,281**	,343**	,239*	,245*	,137	,317**	,153	,221*	,376**	,358**	1	,396**	,199	,232*	,163	,193	,244*	,355**	,167	,223*	,272**	,098	,206*	,260*	,086	,415**	,163	,328**	,142	,061	,044	,127	,098	,135	,221*	,03

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,006	,001	,020	,017	,187	,002	,141	,032	,000	,000		,000	,054	,024	,115	,062	,018	,000	,108	,030	,008	,347	,046	,011	,408	,000	,116	,001	,173	,561	,674	,221	,346	,195	,033	,4 8
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,512**	,438**	,376**	,399**	,410**	,608**	,353**	,279**	,340**	,333**	,454**	,216*	,396**	1	,466**	,316**	,322**	,208*	,328**	,319**	,202	,372**	,333**	,408**	,331**	,332**	,189	,219*	,185	,416**	,121	,110	-,047	,120	,189	,246*	,256*	,2 4
VAR00003	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,001	,001	,000	,036	,000		,000	,002	,002	,045	,001	,002	,051	,000	,001	,000	,001	,001	,069	,034	,075	,000	,247	,290	,653	,251	,068	,017	,013	,0 9
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,566**	,371**	,722**	,531**	,390**	,416**	,443**	,357**	,387**	,359**	,387**	,327**	,199	,466**	1	,289**	,332**	,280**	,354**	,550**	,394**	,372**	,387**	,481**	,457**	,404**	,277**	,135	,203*	,186	,072	,181	,236*	,332**	,020	,176	,224*	,2 2
VAR00004	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,054	,000		,005	,001	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,195	,049	,072	,493	,081	,022	,001	,847	,090	,030	,0 9
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,472**	,678**	,298**	,346**	,392**	,301**	,449**	,384**	,436**	,239*	,278**	,241*	,232*	,316**	,289**	1	,341**	,273**	,195	,222*	,262*	,370**	,332**	,473**	,296**	,071	,456**	,024	,256*	,168	,299**	,209*	,126	,082	,088	,243*	,285**	,1 3
VAR00005	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,004	,001	,000	,003	,000	,000	,000	,020	,007	,019	,024	,002	,005		,001	,008	,059	,031	,011	,000	,001	,000	,004	,495	,000	,817	,013	,106	,003	,043	,226	,433	,396	,018	,005	,2 7
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,588**	,353**	,507**	,351**	,718**	,556**	,537**	,379**	,455**	,311**	,382**	,270**	,163	,322**	,332**	,341**	1	,267**	,394**	,355**	,415**	,354**	,319**	,424**	,358**	,227*	,368**	,265**	,270**	,143	,241*	,351**	,272**	-,036	,068	,250*	,300**	,1 4
VAR00006	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,008	,115	,002	,001	,001		,009	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,028	,000	,010	,008	,170	,019	,001	,008	,732	,516	,015	,003	,0 5
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,403**	,312**	,272**	,365**	,374**	,227*	,394**	,201	,632**	,134	,291**	,210*	,193	,208*	,280**	,273**	,267**	1	,388**	,298**	,141	,307**	,234*	,258*	,356**	,308**	,328**	,171	,117	,221*	,169	,246*	,156	,055	-,006	,156	,074	,0 8
VAR00007	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,008	,000	,000	,028	,000	,052	,000	,197	,004	,042	,062	,045	,006	,008	,009		,000	,004	,174	,003	,023	,012	,000	,003	,001	,100	,262	,032	,104	,017	,133	,600	,954	,133	,480	,4 4
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9

	Corrélation de Pearson	,465**	,307**	,370**	,332**	,701**	,338**	,297**	,349**	,325**	,229*	,367**	,222*	,244*	,328**	,354**	,195	,394**	,388**	1	,400**	,400**	,208*	,240*	,168	,244*	,291**	,166	,299**	,299**	,296**	,164	,279**	,156	,061	-,170	,199	,275**	,2						
VAR00008	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,001	,000	,001	,004	,001	,001	,026	,000	,032	,018	,001	,000	,059	,000	,000		,000	,000	,044	,020	,105	,018	,004	,109	,003	,003	,004	,113	,006	,133	,558	,102	,055	,007	,0						
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9					
	Corrélation de Pearson	,658**	,407**	,770**	,587**	,451**	,486**	,484**	,473**	,471**	,449**	,516**	,295**	,355**	,319**	,550**	,222*	,355**	,298**	,400**	1	,476**	,549**	,463**	,466**	,396**	,445**	,458**	,365**	,383**	,193	,095	,240*	,315**	,293**	,027	,281**	,349**	,2						
VAR00009	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,002	,000	,031	,000	,004	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,062	,364	,020	,002	,004	,799	,006	,001	,0						
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9					
	Corrélation de Pearson	,589**	,305**	,587**	,556**	,636**	,428**	,486**	,439**	,420**	,297**	,418**	,238*	,167	,202	,394**	,262*	,415**	,141	,400**	,476**	1	,487**	,530**	,422**	,328**	,347**	,459**	,225*	,356**	,090	,285**	,215*	,318**	,166	,146	,433**	,250*	,3						
VAR00010	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,021	,108	,051	,000	,011	,000	,174	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,001	,000	,029	,000	,390	,005	,038	,002	,109	,161	,000	,015	,0						
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9					
	Corrélation de Pearson	,651**	,343**	,563**	,538**	,435**	,490**	,559**	,478**	,491**	,466**	,691**	,141	,223*	,372**	,372**	,370**	,354**	,307**	,208*	,549**	,487**	1	,426**	,542**	,416**	,317**	,432**	,312**	,429**	,257*	,154	,239*	,350**	,257*	,150	,365**	,356**	,2						
VAR00011	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,174	,030	,000	,000	,000	,000	,003	,044	,000	,000		,000	,000	,000	,002	,000	,002	,000	,013	,138	,021	,001	,013	,149	,000	,000	,0						
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9					
	Corrélation de Pearson	,592**	,309**	,528**	,673**	,473**	,427**	,493**	,446**	,374**	,426**	,460**	,042	,272**	,333**	,387**	,332**	,319**	,234*	,240*	,463**	,530**	,426**	1	,588**	,334**	,215*	,298**	,208*	,220*	,320**	,245*	,215*	,224*	,385**	,175	,346**	,326**	,2						
VAR00012	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,687	,008	,001	,000	,001	,002	,023	,020	,000	,000	,000		,000	,001	,037	,004	,044	,033	,002	,017	,037	,030	,000	,092	,001	,001	,0						
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9					
VAR00013	Corrélation de Pearson	,661**	,287**	,593**	,643**	,408**	,495**	,810**	,532**	,517**	,352**	,525**	,048	,098	,408**	,481**	,473**	,424**	,258*	,168	,466**	,422**	,542**	,588**	1	,545**	,432**	,478**	,174	,426**	,274**	,200	,323**	,299**	,294**	,075	,412**	,291**	,3						

	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,647	,347	,000	,000	,000	,000	,012	,105	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,094	,000	,007	,053	,002	,003	,004	,474	,000	,004	,0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,604**	,357**	,518**	,537**	,405**	,369**	,757**	,458**	,549**	,353**	,464**	,277**	,206*	,331**	,457**	,296**	,358**	,356**	,244*	,396**	,328**	,416**	,334**	,545**	1	,575**	,491**	,236*	,340**	,412**	,200	,399**	,212*	,118	,017	,194	,372**	,1	2
VAR00014	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,046	,001	,000	,004	,000	,000	,018	,000	,001	,000	,001	,000		,000	,000	,022	,001	,000	,053	,000	,041	,258	,869	,060	,000	,1	4
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,553**	,248*	,517**	,639**	,292**	,395**	,567**	,457**	,430**	,306**	,483**	,196	,260*	,332**	,404**	,071	,227*	,308**	,291**	,445**	,347**	,317**	,215*	,432**	,575**	1	,384**	,354**	,442**	,351**	,204*	,338**	,257*	,045	,109	,158	,205*	,2	2
VAR00015	Sig. (bilatérale)	,000	,016	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,058	,011	,001	,000	,495	,028	,003	,004	,000	,001	,002	,037	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,049	,001	,012	,668	,297	,129	,048	,0	9
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,587**	,350**	,481**	,478**	,393**	,441**	,594**	,474**	,726**	,246*	,444**	,233*	,086	,189	,277**	,456**	,368**	,328**	,166	,458**	,459**	,432**	,298**	,478**	,491**	,384**	1	,170	,457**	,200	,263*	,312**	,284**	,025	,191	,388**	,148	,2	1
VAR00016	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,017	,000	,024	,408	,069	,007	,000	,000	,001	,109	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000		,102	,000	,054	,010	,002	,005	,807	,065	,000	,155	,0	2
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,414**	,273**	,307**	,393**	,315**	,278**	,211*	,288**	,169	,351**	,625**	,118	,415**	,219*	,135	,024	,265**	,171	,299**	,365**	,225*	,312**	,208*	,174	,236*	,354**	,170	1	,386**	,291**	,064	,127	,094	,053	,064	,074	,376**	,1	3
VAR00017	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,003	,000	,002	,007	,041	,005	,104	,001	,000	,257	,000	,034	,195	,817	,010	,100	,003	,000	,029	,002	,044	,094	,022	,000	,102		,000	,004	,540	,223	,366	,613	,539	,477	,000	,0	6
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,539**	,245*	,354**	,523**	,326**	,380**	,478**	,623**	,414**	,314**	,585**	,106	,163	,185	,203*	,256*	,270**	,117	,299**	,383**	,356**	,429**	,220*	,426**	,340**	,442**	,457**	,386**	1	,336**	,143	,244*	,216*	-,002	-,006	,286**	,323**	,4	2
VAR00018	Sig. (bilatérale)	,000	,017	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,312	,116	,075	,049	,013	,008	,262	,003	,000	,000	,000	,033	,000	,001	,000	,000	,000		,001	,170	,018	,037	,988	,952	,005	,001	,0	0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9

	Corrélation de Pearson	,470**	,306**	,276**	,423**	,263*	,330**	,354**	,431**	,318**	,342**	,654**	,146	,328**	,416**	,186	,168	,143	,221*	,296**	,193	,090	,257*	,320**	,274**	,412**	,351**	,200	,291**	,336**	1	,266**	,211*	,188	,009	,050	,106	,387**	,25*
VAR00019	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,007	,000	,010	,001	,000	,000	,002	,001	,000	,161	,001	,000	,072	,106	,170	,032	,004	,062	,390	,013	,002	,007	,000	,001	,054	,004	,001		,010	,041	,069	,935	,632	,310	,000	,0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,471**	,262*	,262*	,390**	,393**	,344**	,343**	,652**	,440**	,271**	,384**	,126	,142	,121	,072	,299**	,241*	,169	,164	,095	,285**	,154	,245*	,200	,200	,204*	,263*	,064	,143	,266**	1	,299**	,077	,113	,371**	,170	,054	,33
VAR00020	Sig. (bilatérale)	,000	,011	,011	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,008	,000	,227	,173	,247	,493	,003	,019	,104	,113	,364	,005	,138	,017	,053	,053	,049	,010	,540	,170	,010		,003	,460	,279	,000	,101	,605	,0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,545**	,200	,433**	,478**	,453**	,488**	,681**	,414**	,423**	,350**	,348**	,174	,061	,110	,181	,209*	,351**	,246*	,279**	,240*	,215*	,239*	,215*	,323**	,399**	,338**	,312**	,127	,244*	,211*	,299**	1	,346**	,088	-,016	,349**	,335**	,21
VAR00021	Sig. (bilatérale)	,000	,054	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,093	,561	,290	,081	,043	,001	,017	,006	,020	,038	,021	,037	,002	,000	,001	,002	,223	,018	,041	,003		,001	,400	,881	,001	,001	,5
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,443**	,181	,621**	,361**	,234*	,254*	,413**	,319**	,270**	,389**	,363**	,240*	,044	-,047	,236*	,126	,272**	,156	,156	,315**	,318**	,350**	,224*	,299**	,212*	,257*	,284**	,094	,216*	,188	,077	,346**	1	,141	,060	,196	,186	,23
VAR00022	Sig. (bilatérale)	,000	,082	,000	,000	,023	,013	,000	,002	,008	,000	,000	,020	,674	,653	,022	,226	,008	,133	,133	,002	,002	,001	,030	,003	,041	,012	,005	,366	,037	,069	,460	,001		,176	,569	,058	,073	,6
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,307**	,100	,319**	,288**	,157	,183	,188	,246*	,115	,562**	,217*	-,007	,127	,120	,332**	,082	-,036	,055	,061	,293**	,166	,257*	,385**	,294**	,118	,045	,025	,053	-,002	,009	,113	,088	,141	1	,265**	,288**	,156	,13
VAR00023	Sig. (bilatérale)	,003	,339	,002	,005	,131	,077	,069	,017	,269	,000	,036	,945	,221	,251	,001	,433	,732	,600	,558	,004	,109	,013	,000	,004	,258	,668	,807	,613	,988	,935	,279	,400	,176		,010	,005	,133	,34
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
VAR00024	Corrélation de Pearson	,268**	,111	,120	,202	,175	,289**	,076	,222*	,234*	,512**	,173	,048	,098	,189	,020	,088	,068	-,006	-,170	,027	,146	,150	,175	,075	,017	,109	,191	,064	-,006	,050	,371**	-,016	,060	,265**	1	,262*	,166	,07

	Sig. (bilatérale)	,009	,287	,250	,051	,091	,005	,469	,031	,023	,000	,095	,643	,346	,068	,847	,396	,516	,954	,102	,799	,161	,149	,092	,474	,869	,297	,065	,539	,952	,632	,000	,881	,569	,010		,011	,109	,34
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,534**	,229*	,367**	,451**	,385**	,611**	,502**	,444**	,424**	,386**	,372**	,116	,135	,246*	,176	,243*	,250*	,156	,199	,281**	,433**	,365**	,346**	,412**	,194	,158	,388**	,074	,286**	,106	,170	,349**	,196	,288**	,262*	1	,200	,35
VAR00025	Sig. (bilatérale)	,000	,027	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,267	,195	,017	,090	,018	,015	,133	,055	,006	,000	,000	,001	,000	,060	,129	,000	,477	,005	,310	,101	,001	,058	,005	,011		,054	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,502**	,372**	,359**	,385**	,424**	,342**	,407**	,318**	,210*	,677**	,433**	,309**	,221*	,256*	,224*	,285**	,300**	,074	,275**	,349**	,250*	,356**	,326**	,291**	,372**	,205*	,148	,376**	,323**	,387**	,054	,335**	,186	,156	,166	,200	1	,12
VAR00026	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,002	,042	,000	,000	,002	,033	,013	,030	,005	,003	,480	,007	,001	,015	,000	,001	,004	,000	,048	,155	,000	,001	,000	,605	,001	,073	,133	,109	,054		,09
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,542**	,168	,438**	,575**	,267**	,445**	,354**	,595**	,389**	,335**	,643**	,166	,083	,214*	,242*	,123	,184	,078	,256*	,275**	,336**	,352**	,216*	,309**	,152	,242*	,201	,173	,442**	,265**	,383**	,231*	,283**	,103	,097	,355**	,182	1
VAR00027	Sig. (bilatérale)	,000	,105	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,110	,428	,039	,019	,237	,075	,454	,013	,007	,001	,001	,037	,002	,144	,019	,052	,096	,000	,010	,000	,025	,006	,324	,354	,000	,079	
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,645**	,219*	,603**	,528**	,501**	,725**	,442**	,556**	,466**	,392**	,534**	,155	,264*	,270**	,336**	,043	,524**	,087	,280**	,456**	,432**	,384**	,317**	,292**	,254*	,260*	,256*	,248*	,314**	,234*	,337**	,387**	,236*	,133	,141	,333**	,295**	,38
VAR00028	Sig. (bilatérale)	,000	,034	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,135	,010	,009	,001	,683	,000	,402	,006	,000	,000	,000	,002	,004	,013	,011	,013	,016	,002	,023	,001	,000	,022	,201	,174	,001	,004	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,565**	,174	,485**	,630**	,305**	,494**	,426**	,529**	,502**	,329**	,532**	,145	,060	,156	,360**	,180	,206*	,196	,149	,239*	,364**	,341**	,229*	,331**	,223*	,202	,268**	,116	,256*	,176	,367**	,232*	,311**	,218*	,183	,397**	,056	,74
VAR00029	Sig. (bilatérale)	,000	,094	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,162	,568	,134	,000	,082	,046	,059	,153	,020	,000	,001	,027	,001	,031	,051	,009	,266	,013	,090	,000	,025	,002	,035	,077	,000	,591	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9

VAR00030	Corrélation de Pearson	,595**	,316**	,548**	,500**	,318**	,518**	,561**	,687**	,329**	,439**	,435**	,328**	,164	,183	,364**	,208*	,307**	,031	,242*	,405**	,262*	,336**	,296**	,404**	,354**	,294**	,292**	,081	,335**	,243*	,235*	,409**	,382**	,150	-,008	,385**	,355**	,4… 9…
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,114	,078	,000	,045	,003	,766	,019	,000	,011	,001	,004	,000	,000	,004	,004	,438	,001	,018	,023	,000	,000	,148	,937	,000	,000	,0… …
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9…
VAR00031	Corrélation de Pearson	,533**	,206*	,403**	,420**	,389**	,498**	,574**	,515**	,492**	,324**	,351**	,159	,017	,131	,103	,286**	,397**	,266**	,148	,260*	,430**	,387**	,233*	,382**	,170	,252*	,407**	,051	,349**	,089	,287**	,174	,321**	,007	,153	,486**	,140	,3… 0…
	Sig. (bilatérale)	,000	,046	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,127	,870	,207	,322	,005	,000	,010	,156	,011	,000	,000	,024	,000	,101	,014	,000	,625	,001	,392	,005	,093	,002	,950	,141	,000	,179	,0… 2…
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9…
VAR00032	Corrélation de Pearson	,415**	,250*	,399**	,284**	,284**	,255*	,313**	,301**	,181	,570**	,384**	,378**	,108	,143	,240*	,081	,215*	,118	,232*	,290**	,217*	,246*	,150	,049	,337**	,284**	,193	,255*	,323**	,347**	,065	,260*	,444**	-,010	,046	,056	,377**	,1… 9…
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,000	,006	,006	,013	,002	,003	,081	,000	,000	,000	,298	,170	,020	,436	,038	,258	,024	,005	,035	,017	,148	,640	,001	,006	,063	,013	,001	,001	,531	,012	,000	,921	,657	,595	,000	,1… 3…
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9…
VAR00033	Corrélation de Pearson	,570**	,189	,434**	,428**	,346**	,617**	,446**	,489**	,361**	,609**	,505**	,147	,095	,276**	,216*	,172	,392**	,155	,281**	,351**	,094	,356**	,191	,305**	,203	,273**	,179	,302**	,307**	,238*	,195	,372**	,321**	,132	,030	,313**	,325**	,4… 8…
	Sig. (bilatérale)	,000	,068	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,158	,362	,007	,036	,097	,000	,136	,006	,001	,369	,000	,065	,003	,050	,008	,084	,003	,003	,021	,060	,000	,002	,203	,774	,002	,001	,0… …
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9…
VAR00034	Corrélation de Pearson	,481**	,213*	,283**	,361**	,296**	,637**	,336**	,440**	,418**	,432**	,350**	,225*	,029	,238*	,100	,228*	,246*	,146	,084	,210*	,071	,169	,071	,203*	,045	,179	,262*	,194	,232*	,229*	,336**	,328**	,138	-,031	,281**	,303**	,270**	,2… 0…
	Sig. (bilatérale)	,000	,039	,006	,000	,004	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,029	,781	,021	,339	,027	,017	,159	,423	,042	,499	,103	,499	,049	,669	,084	,011	,061	,024	,026	,001	,001	,186	,770	,006	,003	,008	,0… 5…
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9…
VAR00035	Corrélation de Pearson	,293**	,154	,120	,181	,471**	,355**	,206*	,139	,188	,261*	,203*	,059	,125	,255*	,006	,144	,178	,053	,074	,059	,078	,077	,286**	,189	,110	,001	,081	,120	,000	,162	,213*	,218*	-,099	,203*	,291**	,279**	,183	,0… 7…

	Sig. (bilatérale)	,004	,138	,250	,081	,000	,000	,046	,180	,070	,011	,050	,574	,230	,013	,951	,168	,086	,609	,477	,573	,456	,458	,005	,069	,293	,991	,438	,247	,999	,119	,039	,035	,345	,049	,004	,007	,078	,9
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,588**	,344**	,536**	,533**	,311**	,449**	,411**	,689**	,442**	,404**	,488**	,099	,365**	,251*	,317**	,252*	,193	,207*	,224*	,382**	,263*	,354**	,419**	,386**	,324**	,275**	,250*	,232*	,192	,297**	,323**	,155	,185	,383**	,215*	,341**	,126	,3
VAR00036	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,342	,000	,015	,002	,014	,063	,045	,030	,000	,011	,000	,000	,000	,001	,007	,015	,024	,063	,004	,001	,136	,074	,000	,038	,001	,227	,0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,591**	,218*	,506**	,488**	,356**	,536**	,490**	,538**	,490**	,370**	,592**	,121	,106	,247*	,338**	,248*	,280**	,159	,090	,263*	,212*	,330**	,330**	,432**	,285**	,270**	,463**	,067	,275**	,296**	,414**	,338**	,285**	,309**	,214*	,341**	,048	,3
VAR00037	Sig. (bilatérale)	,000	,035	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,247	,310	,016	,001	,016	,006	,125	,387	,010	,040	,001	,001	,000	,005	,009	,000	,520	,007	,004	,000	,001	,005	,002	,038	,001	,648	,0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,653**	,293**	,681**	,578**	,451**	,612**	,537**	,574**	,497**	,338**	,501**	,225*	,225*	,230*	,324**	,183	,350**	,070	,170	,365**	,455**	,284**	,311**	,370**	,309**	,347**	,336**	,212*	,180	,249*	,441**	,428**	,320**	,102	,190	,387**	,193	,4
VAR00038	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,029	,030	,026	,001	,077	,001	,505	,100	,000	,000	,006	,002	,000	,002	,001	,001	,040	,083	,015	,000	,000	,002	,330	,067	,000	,062	,0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,536**	,113	,492**	,456**	,435**	,668**	,487**	,355**	,433**	,321**	,357**	,113	-,018	,223*	,264*	,163	,444**	,146	,208*	,307**	,277**	,312**	,330**	,312**	,364**	,340**	,351**	,156	,224*	,084	,150	,409**	,298**	,113	,085	,207*	,096	,2
VAR00039	Sig. (bilatérale)	,000	,278	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,278	,867	,030	,010	,116	,000	,159	,044	,003	,007	,002	,001	,002	,000	,001	,001	,134	,030	,420	,150	,000	,004	,280	,414	,046	,357	,0
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Correlation de Pearson	,347**	,245*	,184	,178	,535**	,244*	,259*	,247*	,321**	,344**	,183	,268**	,028	,150	,090	,260*	,202	,277**	,221*	,074	,045	,205*	,086	,055	,198	,012	,132	,045	,058	,109	,311**	,326**	,056	,099	,240*	,029	,290**	,0
VAR00040	Sig. (bilatérale)	,001	,017	,076	,085	,000	,018	,012	,016	,002	,001	,078	,009	,792	,150	,389	,011	,050	,007	,032	,476	,664	,047	,409	,602	,056	,906	,205	,664	,576	,295	,002	,001	,590	,341	,020	,780	,005	,8
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9

	Corrélation de Pearson	,709**	,298**	,772**	,617**	,548**	,593**	,593**	,573**	,481**	,450**	,532**	,231*	,181	,360**	,428**	,237*	,500**	,152	,226*	,500**	,458**	,446**	,492**	,496**	,464**	,390**	,365**	,293**	,279**	,174	,282**	,370**	,347**	,253*	,145	,285**	,323**	,38
VAR00041	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,025	,080	,000	,000	,022	,000	,144	,028	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,007	,094	,006	,000	,001	,014	,163	,005	,001	,01
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,631**	,176	,512**	,595**	,387**	,614**	,494**	,612**	,747**	,333**	,474**	,029	,085	,247*	,315**	,262*	,278**	,192	,192	,335**	,371**	,387**	,281**	,377**	,267**	,311**	,415**	,119	,350**	,213*	,443**	,335**	,186	,141	,286**	,405**	,174	,48
VAR00042	Sig. (bilatérale)	,000	,090	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,780	,414	,016	,002	,011	,007	,064	,064	,001	,000	,000	,006	,000	,009	,002	,000	,255	,001	,040	,000	,001	,073	,175	,005	,000	,094	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,546**	,370**	,406**	,654**	,291**	,442**	,414**	,476**	,429**	,350**	,467**	,166	,287**	,200	,218*	,335**	,159	,198	,169	,361**	,205*	,317**	,323**	,313**	,226*	,152	,279**	,322**	,422**	,236*	,208*	,450**	,145	,122	,064	,292**	,411**	,33
VAR00043	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,110	,005	,054	,034	,001	,126	,056	,104	,000	,048	,002	,002	,002	,029	,145	,007	,002	,000	,022	,044	,000	,164	,243	,543	,004	,000	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9
	Corrélation de Pearson	,573**	,200	,411**	,462**	,426**	,549**	,493**	,476**	,733**	,352**	,394**	,132	,061	,320**	,223*	,247*	,377**	,223*	,161	,248*	,234*	,271**	,249*	,361**	,439**	,216*	,329**	,015	,266**	,266**	,385**	,309**	,143	,107	,207*	,265**	,206*	,34
VAR00044	Sig. (bilatérale)	,000	,054	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,204	,557	,002	,031	,016	,000	,031	,121	,016	,023	,008	,016	,000	,000	,037	,001	,883	,010	,009	,000	,002	,171	,302	,045	,010	,046	,00
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	9

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,937	44

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,531	3

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,759	5

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,538	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,589	5

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,658	5

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,672	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,574	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,667	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,518	5

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,635	5

Corrélations

استراتيجيات التعلم		البنود. الفردية	البنود. الزوجية
البنود. الفردية	Corrélation de Pearson	1	,895**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	94	94
البنود. الزوجية	Corrélation de Pearson	,895**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	94	94

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

		دافعية التعلم	استراتيجيات التعلم	الحفظ و التذكر	التخطيط	التسيير	التنظيم	بناء	المراقبة	الضبط الذاتي	التقويم الذاتي	تنظيم العمل في المكان و الزمان	تسيير الموارد و المصادر البشرية
دافعية التعلم	Corrélation de Pearson	1	,510**	,369**	,466**	,451**	,345**	,421**	,431**	,391**	,304**	,342**	,459**
	Sig (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,003	,001	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
استراتيجيات التعلم	Corrélation de Pearson	,510**	1	,573**	,846**	,868**	,745**	,833**	,827**	,826**	,770**	,701**	,822**
	Sig (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
الحفظ و التذكر	Corrélation de Pearson	,369**	,573**	1	,435**	,424**	,447**	,370**	,371**	,440**	,368**	,344**	,409**
	Sig (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
التخطيط	Corrélation de Pearson	,466**	,846**	,435**	1	,748**	,580**	,657**	,690**	,639**	,587**	,557**	,641**
	Sig (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
التسيير	Corrélation de Pearson	,451**	,868**	,424**	,748**	1	,523**	,674**	,738**	,733**	,667**	,542**	,747**
	Sig (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
التنظيم	Corrélation de Pearson	,345**	,745**	,447**	,580**	,523**	1	,624**	,582**	,509**	,558**	,468**	,508**
	Sig (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
بناء	Corrélation de Pearson	,421**	,833**	,370**	,657**	,674**	,624**	1	,649**	,636**	,639**	,571**	,636**
	Sig (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
المراقبة	Corrélation de Pearson	,431**	,827**	,371**	,690**	,738**	,582**	,649**	1	,672**	,695**	,485**	,598**

	Sig (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
الضبط الذاتي	Corrélation de Pearson	,391**	,826**	,440**	,639**	,733**	,509**	,636**	,672**	1	,615**	,537**	,713**
	Sig (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
التقويم الذاتي	Corrélation de Pearson	,304**	,770**	,368**	,587**	,667**	,558**	,639**	,695**	,615**	1	,372**	,562**
	Sig (bilatérale)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
تنظيم العمل في المكان و الزمان	Corrélation de Pearson	,342**	,701**	,344**	,557**	,542**	,468**	,571**	,485**	,537**	,372**	1	,579**
	Sig (bilatérale)	,001	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
تسيير الموارد و المصادر البشرية	Corrélation de Pearson	,459**	,822**	,409**	,641**	,747**	,508**	,636**	,598**	,713**	,562**	,579**	1
	Sig (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94

** La corrélation est significative au niveau 0 01 (bilatéral)

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	1,192	,278	3,011	92	,003	15,30163	5,08254	5,20728	25,39599
	Hypothèse de variances inégales			2,879	68,014	,005	15,30163	5,31422	4,69731	25,90595
التذكر.و.الحفظ	Hypothèse de variances égales	7,957	,006	11,876	92	,000	3,57436	,30098	2,97659	4,17212
	Hypothèse de variances inégales			12,698	91,659	,000	3,57436	,28149	3,01527	4,13345
التخطيط	Hypothèse de variances égales	,003	,953	-,964	92	,337	-,95478	,99010	-2,92121	1,01165

	Hypothèse de variances inégales			-,954	78,799	,343	-,95478	1,00061	-2,94651	1,03696
التسيير	Hypothèse de variances égales	1,673	,199	-,833	92	,407	-,60373	,72461	-2,04287	,83541
	Hypothèse de variances inégales			-,814	74,938	,418	-,60373	,74132	-2,08053	,87307
التنظيم	Hypothèse de variances égales	,290	,592	-,107	92	,915	-,07319	,68717	-1,43798	1,29159
	Hypothèse de variances inégales			-,106	79,846	,916	-,07319	,69211	-1,45057	1,30418
بناء	Hypothèse de variances égales	3,579	,062	-,987	92	,326	-,86760	,87900	-2,61338	,87818
	Hypothèse de variances inégales			-1,019	89,619	,311	-,86760	,85173	-2,55981	,82461
المراقبة	Hypothèse de variances égales	,488	,487	,991	92	,324	,74126	,74811	-,74456	2,22707
	Hypothèse de variances inégales			,979	78,235	,331	,74126	,75742	-,76658	2,24910
الذاتي.الضبط	Hypothèse de variances égales	,300	,585	-,556	92	,579	-,40280	,72393	-1,84058	1,03498
	Hypothèse de variances inégales			-,551	79,217	,583	-,40280	,73062	-1,85700	1,05140
الذاتي.التقويم	Hypothèse de variances égales	,938	,335	,475	92	,636	,34406	,72393	-1,09374	1,78185
	Hypothèse de variances inégales			,466	75,770	,643	,34406	,73870	-1,12726	1,81537
.و.المكان.في.العمل.تنظيم الزمان	Hypothèse de variances égales	1,301	,257	11,761	92	,000	5,14965	,43785	4,28004	6,01926
	Hypothèse de variances inégales			11,476	74,381	,000	5,14965	,44873	4,25561	6,04369
.المصادر.و.الموارد.تسيير البشرية	Hypothèse de variances égales	4,392	,039	-2,438	92	,017	-2,13380	,87505	-3,87173	-,39587
	Hypothèse de variances inégales			-2,353	70,819	,021	-2,13380	,90685	-3,94209	-,32551

Statistiques de groupe

	VAR00013	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	1,00	39	119,9744	27,87424	4,46345

	2,00	55	104,6727	21,38973	2,88419
التذكر.و.الحفظ	1,00	39	10,9744	1,08790	,17420
	2,00	55	7,4000	1,63978	,22111
التخطيط	1,00	39	11,7179	4,89870	,78442
	2,00	55	12,6727	4,60698	,62120
التسيير	1,00	39	9,4872	3,72666	,59674
	2,00	55	10,0909	3,26186	,43983
التنظيم	1,00	39	13,4359	3,36229	,53840
	2,00	55	13,5091	3,22532	,43490
بناء	1,00	39	11,2051	3,73588	,59822
	2,00	55	12,0727	4,49631	,60628
المراقبة	1,00	39	9,9231	3,72322	,59619
	2,00	55	9,1818	3,46459	,46716
الذاتي.الضبط	1,00	39	9,6154	3,56603	,57102
	2,00	55	10,0182	3,38018	,45578
الذاتي.التقويم	1,00	39	9,3077	3,69319	,59138
	2,00	55	8,9636	3,28275	,44265
.و.المكان.في.العمل.تنظيم الزمان	1,00	39	17,0769	2,26396	,36252
	2,00	55	11,9273	1,96124	,26445
.المصادر.و.الموارد.تسيير البشرية	1,00	39	11,1026	4,67803	,74908
	2,00	55	13,2364	3,79065	,51113

الجنس * التعلم.دافعية.مستوى Tableau croisé

			الجنس		Total
			1,00	2,00	
التعلم.دافعية.مستوى	منخفض	Effectif	9	12	21
		% compris dans التعلم.دافعية.مستوى	42,9%	57,1%	100,0%
		% compris dans الجنس	23,1%	21,8%	22,3%
	متوسط	Effectif	29	42	71
		% compris dans التعلم.دافعية.مستوى	40,8%	59,2%	100,0%
		% compris dans الجنس	74,4%	76,4%	75,5%
	مرتفع	Effectif	1	1	2
		% compris dans التعلم.دافعية.مستوى	50,0%	50,0%	100,0%

Total	% compris dans الجنس	2,6%	1,8%	2,1%
	Effectif	39	55	94
	% compris dans التعلم.دافعية.مستوى	41,5%	58,5%	100,0%
	% compris dans الجنس	100,0%	100,0%	100,0%

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00007	1,00	39	95,7179	19,71901	3,15757
	2,00	55	96,5636	14,66763	1,97778

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00007	Hypothèse de variances égales	4,451	,038	-,239	92	,812	-,84569	3,54572	-7,88779	6,19642
	Hypothèse de variances inégales			-,227	66,467	,821	-,84569	3,72584	-8,28359	6,59221

Statistiques de groupe

	VAR00011	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00012	1,00	9	69,6667	13,08625	4,36208
	2,00	12	78,5833	5,38446	1,55436

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00012	Hypothèse de variances égales	2,066	,167	-2,145	19	,045	-8,91667	4,15743	-17,61827	-,21506

	Hypothèse de variances inégales			-1,926	10,043	,083	-8,91667	4,63075	-19,22865	1,39532

Statistiques de groupe

	VAR00013	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00014	1,00	29	102,3103	12,19515	2,26458
	2,00	42	100,2143	8,49831	1,31132

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00014	Hypothèse de variances égales	8,306	,005	,854	69	,396	2,09606	2,45348	-2,79849	6,99061
	Hypothèse de variances inégales			,801	46,365	,427	2,09606	2,61685	-3,17026	7,36238