

إدراك الأهداف التعليمية و الأدائية وعلاقته بالوعي بإستراتيجيات التعلم -مادة علوم الطبيعة والحياة أنموذجا- دراسة ميدانية ثانويتي مدينة مجانة - برج بوعريريج

د. نعموني مراد، أستاذ محاضر «أ» جامعة البليدة 2
بلمرابطة أحمد، جامعة البليدة 2

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدراك تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للأهداف التعليمية والأدائية، ووعيهم بإستراتيجيات التعلم. كما أنها تسعى لمعرفة الفروق سواء كانت بين المستويات الدراسية أو بين الذكور والإناث في إدراكهم للأهداف التعليمية والأدائية ووعيهم بإستراتيجيات التعلم، بحث تم أخذ المادة التعليمية علوم الطبيعة والحياة أنموذجا لهذه الدراسة.

Résumé :

L'objectif de cette étude est de mettre en évidence la corrélation entre la perception des objectifs scolaires et la prise de conscience des stratégies d'apprentissage chez les élèves du palier secondaire générale et technologie. Ainsi que la connaissance des différences entre les niveaux scolaires et entre filles et garçons concernant leur perception des objectifs scolaires et la prise en conscience des stratégies d'apprentissage. La discipline «science de la nature et la vie » a été choisi comme corpus pour cette étude.

1- إشكالية البحث:

إن التحول الذي شهدته المنظومة التربوية والمتعلق بالانتقال إلى المقاربة بالكفاءات أدى إلى تغير نسبة كبيرة في سيرورة العملية التعليمية التعليمية، حيث مس هذا التغير كل من الأهداف، الإستراتيجيات، الوسائل وإجراءات التقويم، والوصول إلى جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعليمية يعتبر من أبرز مبادئ هذه المقاربة، أي بعبارة أخرى تنشئة متعلمين فعالين أثناء عملية

التعلم ويشاركون ويساهمون فيه، هذه الفعالية التي ننشدها تتطلب إعدادا، تكوينا وحرصا بالنسبة للمعلمين باعتبارهم منشطين ومشرفين على العملية التعليمية التعليمية، غير أن الواقع يكشف إلى حد ما هشاشة إعداد المعلمين ليكونوا بحق محورا للعملية التعليمية التعليمية وبالتالي تحقيق أهم المبادئ التي ننشدها المقاربة بالكفاءات، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يكشف مدى محدودية تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية كما تقتضيه فلسفة المقاربة الجديدة في التعلم.

لقد كان هذا النقص الملاحظ من واقع التعلم منطلقا لهذه الدراسة بحيث تم تناول متغير الأهداف التعليمية والأدائية ومدى ادراكها من طرف المتعلمين كعنصر هام وأساسي يمكن أن يضمن الفعالية لدى المتعلمين أثناء تعلمهم، والتي أشار إليها «دويك» Deek (1986) على أنها تلك الأهداف التي يتبنها المتعلم من خلال نشاط مدرسي معين بغية اكتساب معارف ومهارات جديدة، كما أشار إليها Liuary et Fenouillet (1997) بأنها اتقان النشاط في حد ذاته دون إظهار أي رغبة في التقويم أو المنافسة، وأهمية تحديد الأهداف تظهر من خلال أن المتعلم الذي لا يعرف المكان الذي يتجه إليه فإنه قد يصل إلى مكان آخر، ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع الأهداف التعليمية/الأدائية، نجد دراسة François et al (1997) التي أشارت إلى أثر التفاعل بين نمطي الأهداف التعليمية/الأدائية مع مستوى فعالية الذات على استثمار الجهد في الإعداد للامتحان، دراسة Wentzel et Asher (1993) التي أشارت نتائجها إلى أن المتعلمين الذين يتمكنون من ضبط أهدافهم الأدائية والتعليمية بوضوح تكون فرصهم في النجاح أكبر، كما أن دراسة Walling et Duda (1995) كشفت عن وجود علاقة بين طبيعة الأهداف التي سطرها المتعلمون في المدارس العليا واعتقاداتهم حول محددات النجاح، في حين دراسة Pintrich (2000) كشفت أثر الأهداف التعليمية والأدائية على الدافعية للتعلم، الإستراتيجيات المستخدمة والجانب الإنفعالي.

إلى جانب متغير الأهداف التعليمية/الأدائية تم تناول متغير إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، بحيث لا يقل أهمية عن المتغير الأول من ناحية إمكانية مساهمته في إصباح دور المتعلم بالفعالية، والمقصود بها كما عرفها «قوبيل» Goupil (1993) هي تلك الطرق والوسائل التي تكون في خدمة اكتساب المعلومة الجديدة بصورة جيدة، وكذلك تحديد المعلومات المكتسبة من المعلومات التي لم تكتسب بعد، وهي تسمح للتعلم بتحسين تعلمه، وذلك بوعيه التام بطريقة تفكيره أثناء تعلمه، كما أشار «فيو» Rolland Viau (1992) أن هذه الإستراتيجيات ترتبط بالتعلم ذو المعنى، واكتساب معلومات ومعارف وظيفية، ومن الدراسات التي تناولت موضوع إستراتيجيات التعلم دراسة بن زائين حفيظة (2008) التي تناولت إستراتيجيات التعلم وأثرها على التفوق الدراسي، دراسة إيرمان وأكسفورد Ehrman et Oxford (1989) التي أشارت إلى أنه يوجد اختلاف حسب الجنس في استخدام إستراتيجيات التعلم، دراسة ولاء أحمد غريب

علي (2006) والتي أشارت إلى فعالية استخدام إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، في حين دراسة «ولترز» «Walters» (1993) توصلت إلى أن النجاح تزداد فرصه كلما كان هناك تنوع في استخدام إستراتيجيات التعلم.

إن تناول هذه الدراسة لمتغيري الأهداف التعليمية/الأدائية والإستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية بالنسبة للمتعلمين أشارت إليه بعض الدراسات نذكر منها دراسة «Holt» (1993)، دراسة Pintrich et Garcia (1991) حيث أشارت إلى أن مستوى الأهداف التعليمية يرتبط بمستوى استخدام الإستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والأداء، في حين أشارت دراسة Deek، (1995) Shunk، (1998) Bofard، (1990) Nolen، Holodino، (1988) et Legget، أن تبني مستوى عالي من الأهداف الأدائية والتعليمية يؤثر إيجابا على إستراتيجيات التعلم.

من خلال استقراء المعطيات الميدانية نجد أن هناك تباين بين نتائج التقويم المستمر للتلاميذ (النتائج الفصلية) ونتائج الإمتحان الرسمي، إضافة إلى أن هذه النتائج تبقى متواضعة على المستوى الوطني والولائي في شعبة العلوم التجريبية وبالتحديد في مادة علوم الطبيعة والحياة كمادة أولى في الشعبة خاصة وانها تستقطب أنجب التلاميذ، وهذا ما جعلنا نوجه جهودنا في هذه الدراسة الى اختيار مادة علوم الطبيعة والحياة أنموذجا كما جعلتنا نركز على كيف يدرك التلميذ أهداف هذه المادة ويعي الاستراتيجيات الفعالة في دراستها وبالتالي سعت هذه الدراسة وخلافا للدراسات المذكورة إلى كشف العلاقة بين مدى إدراك الأهداف التعليمية/الأدائية والوعي بإستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية بالنسبة لتلاميذ المسار العلمي في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، سنة ثانية وسنة ثالثة علوم تجريبية) بالإضافة إلى اختبار الفروق في الأهداف التعليمية/الأدائية وإستراتيجيات التعلم حسب الجنس والمستوى الدراسي للتلاميذ.

تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين إدراك الأهداف التعليمية/الأدائية والوعي بإستراتيجيات التعلم بالنسبة لتلاميذ كل من ثانويتي عمار بوجلال مبارك وسقني عيسى - مجانة - في مادة علوم الطبيعة والحياة ؟
- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراك الأهداف التعليمية/الأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي ؟
- هل توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة في إدراك الأهداف التعليمية/الأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي ؟

- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الوعي بإستراتيجيات التعلم المستخدمة في مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي ؟
- هل توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة في الوعي بإستراتيجيات التعلم المستخدمة في مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي ؟

2- فرضيات البحث:

- توجد علاقة ارتباطية بين إدراك الأهداف التعليمية/الأدائية والوعي بإستراتيجيات التعلم بالنسبة لتلاميذ كل من ثانويتي مدينة مجانة: عمار بوجلال مبارك و سقني عيسى في مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي.
- توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراك الأهداف التعليمية/الأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى، السنة الثانية والسنة الثالثة في إدراك الأهداف التعليمية/الأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- توجد فروق بين الذكور والإناث في الوعي بإستراتيجيات التعلم المستخدمة في مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- توجد فروق بين تلاميذ السنة الأولى، السنة الثانية والسنة الثالثة في الوعي بإستراتيجيات التعلم المستخدمة في مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

3-أهمية البحث:

أهمية هذه الدراسة تظهر من خلال اتجاهها لتسليط الضوء على المتعلم بصفته محور العملية التعليمية والتعلمية ومحاولة كشفها عن طرق وعاداته الدراسية وتعامله مع المادة التعليمية بشكل يمكنه من الفهم والوعي بكيفية تسييره لمسار تعلمه بشكل يؤكد فعلا أنه أصبح محورا للعملية التعليمية التعليمية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن المنظومة التربوية انتقلت من منطق التعليم إلى منطق التكوين، وهذا ما يفتح الباب أمام تسليط الضوء على أهمية هذه الدراسة بالنسبة للمعلم، وذلك بإكسابه خلفية نظرية دقيقة حول مادة التعلم وطرق وإستراتيجيات التعامل معها وإبصارها للمتعلمين بشكل يضمن تحقيق الأهداف المتضمنة في مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

كما يمكن أن تتخطى أهمية هذه الدراسة حدود المعلم والمتعلم إلى لفت انتباه المهتمين بالتكوين والتأطير وواضعي مناهج علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى ضرورة إعادة النظر في كيفية تقديم المادة وتوضيحها وتبسيط مفاهيمها وتعليماتها، ونشير إلى هذه النقاط

السابقة ونحن نطلق من أن المقاربة بالكفاءات هي واقع تربوي، أي بعبارة أخرى نحاول إبراز أهمية هذه الدراسة في ضوء الفلسفة النظرية والتطبيقية للمقاربة بالكفاءات.

4- أهداف البحث:

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الأهداف التعليمية والأدائية وإستراتيجيات التعلم في مادة علوم الطبيعة والحياة.
- معرفة الفروق في إدراك الأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة بين الذكور والإناث و بين تلاميذ المستويات الدراسية التالية: الأولى ثانوي، الثانية ثانوي والثالثة ثانوي.
- معرفة الفروق بين الذكور والإناث وبين تلاميذ المستويات الدراسية التالية: الأولى ثانوي، الثانية ثانوي والثالثة ثانوي، في الوعي بإستراتيجيات التعلم المستخدمة في مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي.

5- تحديد مفاهيم البحث إجرائياً:

- الأهداف التعليمية/الأدائية: هي كل فعل أو نشاط تعليمي يوصل المتعلم إلى اكتساب معارف، مهارات ومعلومات جديدة وتخزينها واسترجاعها، بالإضافة إلى ما يديه المتعلم من الرغبة في الحصول على التقدير الإيجابي، التفوق ومنافسة الأقران، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في مقياس الأهداف المدرسية المحدد لهذا الغرض.
- إستراتيجيات التعلم: هي الإجراءات والخطط التي يضعها المتعلم لتحقيق أهداف التعلم، أو لتفادي الصعوبات والعراقيل التي يمكن مصادفتها أثناء التعلم سواء على مستوى الإكتساب، التخزين والإسترجاع، بالإضافة إلى ما يقوم به المتعلم من إجراءات التخطيط لتعلمه، مراقبته، تنظيمه وتقييمه، ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس إستراتيجيات التعلم المحدد لهذا الغرض.

6- منهج البحث وإجراءاته:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، ذلك أن هذه الدراسة هدفت إلى تشخيص وقياس وتحليل وتفسير ظاهرة في الواقع كما هي في الحاضر، أي دون تدخل الباحث في متغيراتها.

6-1- عينة البحث:

بالنظر إلى المجتمع الإحصائي نجد أنه موزع حسب طبقات (مستويات دراسية: سنة 1 ثانوي، سنة 2 ثانوي، سنة 3 ثانوي) وكذا حسب الجنس (ذكور وإناث)، ولهذا ارتأينا أن

العينة الطبقية النسبية (الحصصية) هي الأفضل لاختيار الأفراد وذلك للحفاظ على نفس نسبة تمثيل كل مستوى دراسي في المجتمع الإحصائي ونفس الشيء كذلك بالنسبة لنسبة تمثيل الذكور والإناث.

أما عن حجم عينة الدراسة الأساسية فقد تم أخذ معيار تقريبي لنسبة 30 % من المجتمع الإحصائي وبهذا كان حجم عينة الدراسة الاستطلاعية 110 فردا موزعين حسب مضمون الجدولين المولين كالتالي:

ثانوية سقني عيسى						ثانوية عمار بوجلال امبارك						
ذ	%	إ	%	Σ	%	ذ	%	إ	%	Σ	%	
12	54.55	9	36.00	21	44.68	20	71.43	23	65.71	43	68.25	السنة 1 ثانوي
6	27.27	7	28.00	13	27.66	4	14.29	2	5.71	6	9.52	السنة 2 ثانوي
4	18.18	9	36.00	13	27.66	4	14.29	10	28.57	14	22.22	السنة 3 ثانوي
22	100	25	100	47	33.10	28	100	35	100	63	100	المجموع

مجموع الثانويتين						السنة الأولى ثانوي	السنة الثانية ثانوي	السنة الثالثة ثانوي	المجموع
ذ	%	Σ	%	Σ	%				
32	64.00	32	53.33	64	58.18				
10	20.00	9	15.00	19	17.27				
8	16.00	19	31.67	27	24.55				
50	100	60	100	110	100				

7- أدوات البحث وكيفية تطبيقها:

7-1- مقياس الأهداف المدرسية: هو عبارة عن مقياس يحوي محورين أساسيين هما: محور خاص بمقياس الأهداف التعليمية (توجه علمي)، ومحور خاص بمقياس الأهداف الأدائية (توجه أدائي). وهو من إعداد الباحثة فريدة قادري (2006) لمقياس الأهداف التعليمية والأدائية استعملته في دراستها حول أثر الأهداف التعليمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة.

يتكون المقياس من 21 بنداً موزعة على محورين أساسيين هما محور الأهداف التعليمية (21 بنداً)، ومحور الأهداف الأدائية (9 بنود).

تم اعتماد خمس (05) بدائل مقابل كل بند وهي:

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	معرض	معارض بشدة
التقدير الكمي للاستجابة	05	04	03	02	01

تحسب الدرجة الكلية للفرد من خلال جمع درجاته في كل بند، لتعبر هذه الدرجة الكلية عن مدى إدراكه لأهدافه التعليمية والأدائية في مادة علوم الطبيعة والحياة وفقاً للشكل الموالي:

105	42	21
إدراك عالي للأهداف	إدراك متوسط للأهداف	إدراك ضعيف للأهداف
التعليمية والأدائية	التعليمية والأدائية	التعليمية والأدائية
الاتجاه الموجب للسمة المراد قياسها		

* أما عن تعليمية هذا المقياس فهي تشير على الباحثين أن يعبروا عن مدى إدراكهم للأهداف التعليمية والأدائية من «وإلى دراسة علوم الطبيعة والحياة والتزامهم بها»
- الخصائص السيكمترية للأداة:

● صدق الأداة: عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في الاختصاص والبالغ عددهم خمس (05) محكمين، ومن خلال ذلك تم الحصول على معامل الصدق الظاهري بإتباع طريقة (Lawche) «وقدر بـ 82.86 %».

● ثبات الأداة: تم اعتماد طريقة التجزئة النصفية، بحيث تم تقسيم المقياس إلى جزئين، ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين جزئي الاختبار وتم الحصول على قيمة ارتباط تقدر بـ : 0.43. ولتصحيح هذا الأثر نتيجة تجزئة المقياس إلى جزئين نطبق معادلة التصحيح الخاصة بـ هورست «(Horst)» التي تستخدم في حالة تقسيم المقياس إلى جزئين غير متساويين من حيث عدد البنود. (أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان، ص: 140-141). وبإجراء العمليات الحسابية نحصل على معامل الثبات = 0.80.

8-2- الأداة الثانية: مقياس إستراتيجيات التعلم لصاحبه «ج.ل. وولف» :

مقياس إستراتيجيات التعلم لصاحبه ج. ل. وولف J.L Wolf (1998) باللغة الفرنسية، وقد قامت الباحثة بن حفيظة مفيدة بترجمته إلى العربية وذلك خلال

إنجازها لبحث حول الإبداعية والتفكير المبتكر في لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة باتنة (2006)، وضم لأول مرة لقياس إستراتيجيات التعلم وطرق العمل في جامعة بوك (De Bock Université) ببروكسل، وهو موجه لطلبة التعليم العالي وكذا التعليم الثانوي.

يتكون المقياس من 42 بُعدا، كل بُعد يحتوي من بند واحد إلى سبعة (07) بنود، وبالتالي يصبح المجموع الكلي للبنود هو 82 بندا موزعة على جزئين أساسيين هما: جزء إستراتيجيات التعلم المعرفية، وجزء إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية. كما أن كل قسم يحتوي على مجموعة من المحاور وعددها الإجمالي 10 محاور هي: - البحث عن المعنى أو المعلومة -إعادة الصياغة - البحث عن الأمثلة واستعمالها - إيضاح العلاقات أو بنية النص - إعادة تنظيم المعلومة بمقتضى الخصائص الشخصية -الحفظ - توقع حالات التقييم واستعمال المعارف - التخطيط للعمل وإدارة الوقت - التقويم الذاتي الواقعي للإمكانيات والثقة بالنفس - الالتزام في الدراسة والإقبال عليها.

يقابل كل بند أربع بدائل (04) وهي موضحة حسب الجدول كالتالي:

أبدا	نادرا	أحيانا	دائما	البدائل
1	2	3	4	التقدير الكمي للاستجابة

نحسب الدرجة الكلية للمفحوص بجمع كل الدرجات الخاصة بكل بند، لتعبر هذه الدرجة الكلية عن مدى وعي المفحوص بإستراتيجيات التعلم المستخدمة في دراسة مادة علوم الطبيعة والحياة، وفقا للشكل التالي:

83	124	332
وعي ضعيف بإستراتيجيات التعلم	وعي متوسط بإستراتيجيات التعلم	وعي عالي بإستراتيجيات التعلم

الاتجاه الموجب للسمة المراد قياسها

أما عن تعليمية المقياس فهي تشير إلى تعبير التلاميذ عن أساليبهم في تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة ووصف مختلف سلوكياتهم وخططهم في التعامل معها كمادة تعليمية.

- الخصائص السكومترية للأداة:

● **صدق الأداة:** إن هذه الاداة كانت في صورتها الأولى أداة تم بناؤها في بيئة عربية أي تم ترجمتها إلى اللغة العربية أثناء إنجاز دراسة كما سبق الإشارة إلى ذلك، ومن خلال هذا فضلت تطبيق طريقة الصدق الذي يعتمد على محك خارجي للاستدلال على صدق أداة هذه الدراسة. بحيث يكون هذا المحك هو اداة تم بناؤها محليا أي في البيئة الجزائرية، وهذا المحك هو مقياس إستراتيجيات التعلم الذي تم بناؤه من طرف فرقة بحث من جامعة الجزائر وتم التأكد من صدقه وثباته.

تم تطبيق كلا المقياسين في نفس الوقت (أي التزامن في التطبيق) ولهذا كان هذا الصدق هو صدق المحك وهو من نوع الصدق التلازمي.

ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس إستراتيجيات التعلم المعد لهذه الدراسة وبين مقياس إستراتيجيات التعلم الذي طبق كمحك ثم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات المقياسين بحيث كانت قيمة الارتباط: $r = 0.78$ وهي قيمة مقبولة في مجال الدراسات في العلوم الإنسانية،

● **ثبات الأداة:** اعتمدت طريقة لتجزئة النصفية من أجل حساب ثبات مقياس إستراتيجيات التعلم. وقد قدر معامل الثبات بعد التصحيح ب 0.91 .

8- عرض النتائج:

8-1- عرض نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية بين إدراك الأهداف التعليمية والأدائية والوعي بإستراتيجيات التعلم لمادة علوم الطبيعة والحياة في المرحلة الثانوية بالنسبة للتلاميذ. بعد استخدام معامل الارتباط بيرسون كانت قيمة الارتباط: $r_{xy} = 0.67$ (علاقة موجبة وقوية).

$$t = 12.63 \text{ -درجة حرية } (n - 2) = 108 \text{ - مستوى ثقة } = 0.01$$

فإن (r) المحسوبة $< (r)$ الجدولة ، فإننا: نرفض الفرض الصفري (H_0) الذي يشير إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين إدراك الأهداف التعليمية / الأدائية والوعي بإستراتيجيات التعلم لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي، عند درجة حرية (108) ومستوى ثقة (0.01)، بما أن العلاقة الارتباطية بين إدراك التلاميذ للأهداف التعليمية / الأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة وإستراتيجيات تعلم هذه المادة كانت موجبة وقوية، فهذا يعني أنه كلما زاد إدراك التلاميذ

للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة زاد وعيهم بإستراتيجيات تعلم هذه المادة في مرحلة التعليم الثانوي، وبالتالي كلما أدرك الهدف من تعلمه أحسن اختيار واستخدام الإستراتيجية المناسبة في التعلم.

8-2- عرض نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراك الأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في المرحلة الثانوية.

تم تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين المتجانستين حيث تم اختبار التجانس بين العينتين (مجموعة الذكور ومجموعة الإناث) حيث أن:

$$F = \frac{\text{أكبر تباين}}{\text{أصغر تباين}} = \frac{49.60}{38.37}$$

عند درجة حرية: $x = 0.01$ ، كانت (ف) المحسوبة = 1.29 أما (ف) المجدولة = 1.87 بما أن (ف) المحسوبة > (ف) المجدولة فإنه لا توجد دلالة إحصائية وبالتالي قبول (H_0) التي تشير إلى أنه لا توجد فروق.

بما أنه لا توجد فروق دالة فإن هذا يعني أن العينتين متجانستين. وبالتالي إمكانية تطبيق اختبار (ت) في حالة العينتين المستقلتين والمتجانستين:

$$T = \frac{X1 - X2}{\sqrt{\frac{[(n1-1)]s^2_1 + [(n2-1)]s^2_2}{n1+n2-2}}} \times \frac{[n1+n2]}{n1 \cdot n2}$$

(ت) المحسوبة = 0.45 درجة حرية = 108 $\alpha = 0.01$ (ت) المجدولة = 2.61.

بما أن (ت) المحسوبة > من (ت) المجدولة فإنه لا توجد دلالة إحصائية وبالتالي قبول (H_0)، أي لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراك الأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي.

بما أن الفروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة لم تكن دالة إحصائيا عند درجة حرية = 108 ومستوى ثقة ($x = 0.01$) فهذا يعني أن الاختلاف الموجود بين درجات الأفراد في مقياس الأهداف التعليمية والأدائية لا يرجع إلى عامل الجنس.

9-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق في إدراك التلاميذ للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي حسب مستواهم الدراسي.

تم تطبيق (F) لحساب التباين ما بين المجموعات (لتقدير الفروق بين أكثر من متوسطين حسابيين)

حيث أن:

$$F = \frac{MS \text{ bet}}{MS \text{ with}}$$

تم اختبار التجانس ما بين المجموعات (المستويات الدراسية: عينة تلاميذ السنة الأولى، عينة تلاميذ السنة الثانية ثانوي، عينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، وذلك حسب Cochran.

ف: لا يوجد اختلاف بين تلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي،

$$أي \quad m_1 = m_2 = m_3 = 0$$

القيمة المحسوبة = 0.43. عند درجة الحرية =

ومستوى الثقة $\alpha = 0.05$ كانت القيمة الجدولة = 0.47.

بما أن القيمة المحسوبة > القيمة الجدولة فهذا يعني انه لا توجد دلالة إحصائية وبالتالي قبول (ف₀) الذي يشير إلى أنه لا توجد اختلافات ($m_1 = m_2 = m_3$) أي بعبارة أخرى يوجد تجانس. وبالتالي امكانية تطبيق (F) لحساب التباين ما بين المجموعات، وتقدير الفروق بين أكثر من متوسطين حسابيين.

المصدر	مجموع المربعات SS	درجة الحرية df	معدل المربعات MS	F
SS bet	21.85	2	10.92	0.25
SS with	4681.14	107	43.75	4.82
SS total	4702.99	109		

بما أن (F) المحسوبة أقل من (F) الجدولة فإنه لا توجد دلالة إحصائية أي قبول ف₀ ($m_1 = m_2 = m_3$)، أي أن الأثر الذي يعود إلى العامل ما بين المجموعات (المستوى الدراسي) ضعيف مقارنة بأثر العامل الذي يعود إلى داخل المجموعات.

إن الاختلاف بين التلاميذ في إدراكهم للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي لا يرجع إلى مستوياتهم الدراسية، أي ليس هناك فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي (شعبة علوم تجريبية) في إدراكهم للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

4-8- عرض نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق بين الذكور والإناث في الوعي بإستراتيجيات تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي.

$$\text{اختبار التجانس: ف} = \frac{\text{أكبر تباين}}{\text{أصغر تباين}} = \frac{959.26}{517.94}$$

(ف) المحسوبة = 1.85 عند مستوى ثقة $x = 0.01$ (ف) الجدولة = 1.87

بما أن (ف) المحسوبة > (ف) الجدولة فإنه لا توجد دلالة إحصائية وبالتالي قبول F_0 ($m_1 = m_2$)، أي يوجد تجانس. وبالتالي إمكانية تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين والمتجانستين:

(ت) المحسوبة = 1.95 درجة حرية = 108. مستوى ثقة $x = 0.01$.

(ت) المحسوبة = 2.61.

بما أن (ت) المحسوبة > (ت) الجدولة فإنه لا توجد دلالة إحصائية، أي قبول (H_0)، وبالتالي لا توجد فروق بين الذكور والإناث في وعيهم بإستراتيجيات تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي.

إن الاختلاف بين التلاميذ في وعيهم بإستراتيجيات تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لا يرجع إلى جنسهم (جنس التلاميذ) عند مستوى ثقة 0.01 ودرجة حرية 108، أي أن الإستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ الذكور في دراسة مادة علوم الطبيعة والحياة لا تختلف عن تلك التي يستخدمها الإناث في دراسة هذه المادة.

5-8- عرض نتائج الفرضية الخامسة: توجد فروق بين التلاميذ في وعيهم بإستراتيجيات تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي حسب مستواهم الدراسي.

تم تطبيق (F) لحساب التباين ما بين المجموعات (لتقدير الفروق بين أكثر من متوسطين حسابيين)، تم اختبار التما بين المجموعات (المستويات الدراسية: عينة تلاميذ السنة الأولى، عينة تلاميذ السنة الثانية ثانوي، عينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، وذلك حسب Cochran.

F_0 : لا يوجد اختلاف بين تلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي، أي ($m_1 = m_2 = m_3$).

القيمة المحسوبة = 0.44

عند درجة الحرية = ومستوى الثقة $\alpha = 0.05$ كانت القيمة الجدولة = 0.47.

بما شأن القيمة المحسوبة > القيمة الجدولة فإنه لا توجد دلالة إحصائية وبالتالي قبول F_0 ($m_1 = m_2 = m_3$). أي لا يوجد اختلاف بين المجموعات (تلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية والثالثة ثانوي).

أي يوجد تجانس، وبالتالي امكانية تطبيق (F) ما بين المجموعات.

المصدر	مجموع المربعات SS	درجة الحرية df	معدل المربعات MS	F
SS bet	- 5205877.22	2	- 2602938.66	- 52.73
SS with	5281566.19	107	49360.43	
SS total	75688.87	109		

بما أن (F) المحسوبة > (F) الجدولة فإنه لا توجد دلالة إحصائية أي قبول F_0 ($m_1 = m_2$) أي أن أثر العامل الذي يعود إلى ما بين المجموعات ضعيف مقارنة بأثر العامل الذي يعود إلى داخل المجموعات.

إن الاختلاف بين التلاميذ في وعيهم بإستراتيجيات تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي لا يرجع إلى اختلاف مستوياتهم الدراسية، وبالتالي ليس هناك فرق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) ، تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي (شعبة علوم تجريبية) في وعيهم بإستراتيجيات تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي، أن نفس الإستراتيجيات التي يستخدمها تلميذ السنة أولى لا تختلف عن تلك التي يستخدمها تلميذ السنة الثانية ثانوي أو تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

9- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

9-1- مناقشة الفرضية الأولى: إنه من خلال المعالجة الإحصائية المناسبة لتقدير العلاقة الارتباطية بين إدراك الأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي ووعي التلاميذ بإستراتيجيات تعلم هذه المادة تبين أن هذه العلاقة الارتباطية هي طردية وقوية، بمعنى أنه كلما زاد إدراك التلاميذ للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة زاد وعيهم بإستراتيجيات تعلم هذه المادة.

إن هذه النتيجة المتوصل إليها أشارت إليها العديد من الدراسات السابقة على غرار دراسة ربيع عبده أحمد رشوان (2006)، حين أشار إلى الارتباط الوثيق بين إستراتيجيات التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز كما أشار إلى أن اختلاف أهداف التعلم والإنجاز يتبع باختلاف الإستراتيجيات المستخدمة في التعلم إلى درجة أنه يمكن التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المستخدمة فقط من خلال تحديد الأهداف، كما أكدت هذه النتيجة المتوصل إليها دراسة Meece Blumenfeld et Hoyle (1998)، إلى جانب أنها أشارت إلى الأثر الإيجابي لتبني المتعلم يجعله أكثر تركيزا على عمله المدرسي وكيفية إنجازه.

أما دراسة Young, Arbetron et Medgley (1992)، التي ركزت على مادة الرياضيات ومادة علوم الطبيعة والحياة والعلوم الاجتماعية، كما ركزت على مرحلة التعليم الثانوي - وهذا ما يجعلها تتقاطع مع هذا البحث في اختيار المرحلة التعليمية وكذا المادة التعليمية التي أخذت كنموذج - أكدت على العلاقة الموجبة بين أهداف التعلم وإستراتيجيات التعلم المستخدمة، كما أنه وفي نفس السياق اتفقت دراسة Arsher (1994)، مع دراسة Young, Arbetron et Medgley في النتيجة المتوصل إليها، أما دراسة كل من Bouffard (1995)، ودراسة Pintrich (2000)، أشارتا إلى جانب العلاقة والأثر بين الاهداف التعليمية والأدائية وإستراتيجيات التعلم إلى أثر هذه العلاقة بين هذين المتغيرين على بعض خصائص المتعلم على غرار زيادة مستوى دافعيته للتعلم، كما أن هاتين الدراستين اتفقتا على أن استخدام أفضل مستويات إستراتيجيات التعلم هو مرهون ببنني أعلى مستويات للأهداف التعليمية والأدائية.

إن هذه النتيجة المتوصل إليها والمتمثلة في ارتباط الأهداف التعليمية والأدائية بإستراتيجيات تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في الواقع وعلى الميدان هو مرتبط بالعديد من المتغيرات التي لا تتوقف على المتعلم فحسب أو المعلم فحسب أو الموقف التعليمي التعليمي فحسب وإنما قد تتجاوز هذه العناصر الثلاث، ذلك أن وجود أو إعداد متعلم من جهة يدرك أهداف تعلمه ومن جهة أخرى يعي إستراتيجيات تعلمه مرهون أساسا بعلاقته بمعلمه وخط أو طريقة تدريسه، ذلك أنها إن كانت تسلطية وإلقائية فإنها لن تتيح فرصة للمتعلم أن يشارك في تعلمه وتجعل دوره سلبيًا في الموقف التعليمي التعليمي، كما أن عدم وضوح بنود العقد التعليمي بين المعلم والمتعلم يجعله لا يدرك الأهداف التي ينبغي أن يسطرها ويسعى لتحقيقها ويبحث في فاعلية إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها في التعلم، إضافة إلى هذا فالارتباط بين الأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي والوعي بإستراتيجيات تعلم هذه المادة كذلك متعلق أساسا بتعليمية هذه المادة بالنظر إلى طبيعة المفاهيم التي تتضمنها، تصورات المتعلمين في هذه المادة، العوائق التعليمية، وصولاً إلى بناء وتدرج منهاج هذه المادة حسب كل سنة في مرحلة التعليم الثانوي.

وهذا يظهر من خلال تقدير الارتباط بين الأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة وإستراتيجيات تعلم هذه المادة حسب كل مستوى دراسي في مرحلة التعليم الثانوي، حيث قيمة الارتباط بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا هي (0.62)، أما بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية (0.86) في حين على مستوى السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية (0.68)،

فضعف قيمة الارتباط على مستوى السنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا مرده إلى أنها أول سنة للتلاميذ في التعليم الثانوي فهم بحاجة إلى وقت للتوافق دراسيا ووجدانيا مع

متطلبات هذه المرحلة عموما ومتطلبات مادة علوم الطبيعة والحياة في المرحلة على وجه التحديد خاصة وأنها تظهر كمادة أساسية بالنسبة لهذا الجذع المشترك، وتزداد قيمة هذا الارتباط في السنة الثانية بالنسبة لتلاميذ شعبة العلوم التجريبية حيث يكونون أكثر استقرارا دراسيا ووجدانيا مع مرحلة التعليم الثانوي ومع متطلبات مادة علوم الطبيعة والحياة إضافة إلى أمر أساسي وهو زيادة مكتسبات المتعلمين في هذه المادة وهذا ما يعطيهم خبرة دراسية في التعامل مع هذه المادة، سواء من ناحية تبني وتحديد الأهداف أو استخدام إستراتيجيات تعلم أكثر فاعلية.

أما على مستوى السنة الثالثة ثانوي بالنسبة لتلاميذ شعبة العلوم التجريبية فتقل قيمة الارتباط بين إدراك الأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة والوعي بإستراتيجيات تعلم هذه المادة عكس ما هو متوقع نظريا وهذا قد يكون راجعا إلى العادات الدراسية السلبية للتعلم في هذا المستوى حيث أن الكثير منهم لا يعطي اهتماما كبيرا بالتقويم المستمر (أي نتائج الفصول الدراسية) بل فقط يركز كل التركيز على امتحان البكالوريا، إضافة إلى اعتماده على مصادر أخرى في تعلمه غير نظامية مثل دروس خصوصية ومراجع غير المراجع الرسمية، وهذا ينعكس حتى على السلوك العام لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي من مظاهر اللامبالاة بالوتيرة الطبيعية للنظام الدراسي للمؤسسة.

كما أننا نجد أن قيمة الارتباط المحصل عليها من الدراسة الميدانية بين إدراك المتعلمين للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة ووعيمهم بإستراتيجيات التعلم ليست في مستوى ما تم الإشارة إليه سواء في الإطار النظري لهذه الدراسة أو في الدراسات السابقة وهذا راجع إلى عوامل متعلقة بكيفية بناء المواقف التعليمية بالنسبة لمادة علوم الطبيعة والحياة، بحيث أن بناء هذه المواقف لا ينبغي أن يقتصر فقط على بطاقة تقنية للدرس توضح المحتوى المعرفي للمادة بل ينبغي أن ننعدها إلى مناقشة الأهداف وكذا الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف وأن يفعل الدور الإيجابي للتعلم من طرف المعلم من خلال جعله يناقش كيفية تناول المادة في حد ذاتها وليس فقط محتواها المعرفي أو التعليمي، وهنا نشير إلى مفهوم الانتقال من التعلم إلى تعليم التعلم، خاصة أن المقاربة بالكفاءات تشير أساسا إلى الأخذ بعين الاعتبار موارد المتعلم ومناقشتها والانطلاق منها لتحقيق الكفاءات المستهدفة، وبهذا الشكل يكون المتعلم محورا للعملية التعليمية العملية كما تنشده فلسفة المقاربة بالكفاءات ولا يكون هذا إلا إذا كان يملك آليات لتفعيل دوره المحوري وهذه الآليات تركز في بعض جوانبها على إدراك الأهداف التعليمية والأدائية للمادة التعليمية وفي نفس الوقت وعيه بإستراتيجيات التعلم المناسبة والفعالة لتحقيق أهداف المادة على اختلاف طبيعتها ومستوياتها.

9-2- مناقشة الفرضية الثانية: تضمنت هذه الفرضية الفروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي حيث تم التوصل

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات من أجل اختبار هذه الفرضية أنه لا توجد فروق بين التلاميذ والتلميذات في إدراكهم للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة، وبالعودة إلى الحدود النظرية لهذه الدراسة من دراسات سابقة تناولت موضوع الأهداف التعليمية والأدائية أو الفصل لنظري الذي تناول هذا الموضوع لا نجد إشارة حول الفروق أو الاختلافات حسب الجنس بخصوص التعامل مع الأهداف التعليمية والأدائية، فمعظمها ركز على الارتباط الوثيق جدا بين كلا نمطي الأهداف (تعليمية / أدائية) إضافة إلى أنها تناولتها في إطار علاقتها بمتغيرات نفسوتربوية مثل الدافعية وتقدير الذات على غرار دراسة Wentzel et Asher (1993)، دراسة Walling et Duda (1995)، دراسة Harnish, Kavussanu et Delewynet (1995)، ودراسة كل من Pintrich et Sharuben (1992) و Pekrun (1993)، وبالتالي اختبار هذه الدراسة للفروق بين الذكور والإناث هو إضافة إلى الحدود النظرية لهذه الدراسة.

ورغم التباين الذي يظهر بين الذكور والإناث سواء في المستوى الدراسي أو العادات الدراسية، لكن هذا لم يرجع أساسا إلى الفروق في إدراكهم للأهداف التعليمية والأدائية للمادة الدراسية بل إلى متغيرات متعلقة بمستوى الاهتمام بالدراسة والذي هو لصالح الإناث، بحيث أن الذكور تمنح عليهم اهتمامات جانبية كثيرة بعيدا عن حدود الدراسة، كما أن الاستقرار والتوافق الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي هو لصالح الإناث على حساب الذكور مثل المشاكل السلوكية والعلائقية... وبالتالي الاختلاف بين الذكور والإناث في إدراك أهداف المادة الدراسية لا يرجع إلى خصوصية التلاميذ وخصوصية التلميذات بل إلى سياق ثقافي، اجتماعي وتربوي.

9-3- مناقشة الفرضية الثالثة: تضمنت هذه الفرضية اختبار إمكانية وجود فروق في إدراك الأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي حسب المستوى الدراسي، بحيث تم التوصل إلى أن إدراك تلاميذ السنة الأولى ثانوي لا يختلف عن إدراك تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذه النتيجة كذلك لا نجد لها إشارة في الحدود النظرية لهذه الدراسة (دراسات سابقة وجانب نظري حول الموضوع) فقد تناولت هذه الأخيرة في مجملها علاقة هذا المتغير بمتغيرات نفسية تربوية، ولهذا هذه النتيجة هي إضافة إلى الإطار النظري لهذه الدراسة.

إن عدم وجود اختلافات بين تلاميذ مختلف المستويات في إدراكهم للأهداف التعليمية والأدائية لمادة علوم الطبيعة والحياة راجع إلى محدودية اهتمامهم بالمادة والذي يقتصر فقط على المحتوى التعليمي والذي لا يتعداه إلى معرفة أهداف هذه المادة حسب كل مستوى ومتطلباتها وبالتالي تراكم خبرة السنة الأولى تستغل في السنة الثانية ثانوي وهكذا، ولكن نجد أن التلميذ

يتعامل سلبيا في هذا الإطار ولا يسعى إلى معرفة كيف يدرس المادة بل فقط المحتوى المعرفي للمادة، أي أن يتعلم وليس يتعلم كيف يتعلم.

4-9- مناقشة الفرضية الرابعة: تضمنت هذه الفرضية إمكانية اختلاف وعي التلاميذ بإستراتيجيات تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي حسب جنسهم، وتم التوصل إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في استخدام هذه الإستراتيجيات عند تناول مادة علوم الطبيعة والحياة، وقد أشار نبيل محمد زايد (2000) في دراسته إلى الفروق بين الذكور والإناث في استخدام الإستراتيجيات والتي كانت لصالح الإناث وهذا خلافا للنتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة والتي لها ما يبررها من الناحية الميدانية، ذلك أن الاختلاف بين الذكور والإناث في العادات الدراسية راجع أكثر إلى البيئة الثقافية والاجتماعية وليس مرده إلى الفروق في استخدام إستراتيجيات تعلم مختلفة أو بمستويات.

كما أن استطلاع الدراسات السابقة لا نجد إشارة إلى الاختلاف بين الذكور والإناث في استخدام إستراتيجيات التعلم رغم أن معظم الدراسات السابقة تناولت في عيناتها ذكورا وإناثا إلا أنها لم تشر إلى الفروق بينهم باستثناء دراسة نبيل محمد زايد (2000).

5-9- مناقشة الفرضية الخامسة: تضمنت هذه الفرضية إمكانية وجود فروق بين إستراتيجيات تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم الثانوي حسب المستوى الدراسي للتلاميذ، وقراءة الدراسات السابقة تشير إلى فكرة أساسية مفادها أن الاختلاف في إستراتيجيات التعلم متعلقة بخصائص المتعلم في حد ذاته بعيدا عن عوامل أخرى مرتبطة بمتغيرات (مثل السن والجنس والمستوى التعليمي)، وهذا ما أجمعت عليه معظم الدراسات السابقة التي ربطت التفاوت أو الفروق في استخدام إستراتيجيات التعلم إلى عوامل ذاتية خاصة بالمتعلم مثل الدافعية للتعلم وأشارت إليه دراسة كرسيتوفر وولتر (1994)، أو التفوق الدراسي الذي أشارت إليه دراسة غاني Gagne (1985)، كما ركزت على عامل تدريب المتعلم على استخدام هذه الإستراتيجيات على غرار دراسة كل من روبن (1975) ودراسة أومالي وكول (1985)، كما أن استخدام هذه الإستراتيجيات قد يكون مرتبطا أساسا بكيفية الموقف التعليمي التعليمي مثل ما أشارت إليه دراسة كوهار وهاناتو ورايتونز (1985)، وبالتالي فإن قراءتنا لكل هذه المتغيرات تشير إلى أن إستراتيجيات التعلم متعلقة أكثر بخصائص المتعلم وعاداته الدراسية وليس بعوامل ومتغيرات خارجية مثل المستوى الدراسي والسن والجنس ... كما أن تقدير الارتباط بين الأهداف التعليمية / الأدائية وإستراتيجيات التعلم حسب كل مستوى دراسي يشير إلى أنه لا يوجد تدرج في قيمة الارتباط توحي بنضج المتعلم واستفادته من المكتسبات القبلية بشكل فعال تعكس تحكمه في مادة علوم الطبيعة والحياة وخاصة من ناحية وعيه بإستراتيجيات تعلمها وادراك أهدافها كمادة تعليمية، بحيث كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين بالنسبة لتلاميذ السنة أولى ثانوي: 0.62، في

حين كانت قيمة الارتباط بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي: 0.92، أما قيمة الارتباط بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي كانت 0.81

حيث كانت هذه القيمة أضعف بالنسبة لمستوى السنة أولى ثانوي ذلك أن التلاميذ عادة ما يحتاجون وقتا من أجل التكيف مع مرحلة التعليم الثانوي العلم والتكنولوجي من ناحية متطلباتها المعرفية، الوجدانية والاجتماعية، في حين نجد قيمة الارتباط أكبر بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي ذلك أنهم يظهرون استقرارا من الناحية الوجدانية خاصة وكذلك المعرفية والاجتماعية في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ومتطلباتها، أما قيمة الارتباط على مستوى السنة الثالثة ثانوي هي أقل مقارنة بالسنة الثانية ثانوي وقد يبرره حالة الضغوط التي يعيشها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كونهم مقبلون على امتحان البكالوريا وعدم الاستقرار الوجداني خاصة، إضافة إلى العادات الدراسية السيئة التي غالبا ما يمارسها تلاميذ الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحانات البكالوريا.

10- مناقشة عامة:

انطلاقا من المبادئ التربوية التي أصبح مُسلما بها في حقل التعليم وما جسده المقاربة بالكفاءات في شكل إجراءات ميدانية يشير أساسا إلى تفعيل الدور الإيجابي للمتعلم في التعلم وبلورة لفكرة أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق تبنينا أنه على المتعلم كي يلعب دوره الفعال بالشكل المنشود نظريا يلزمه متغيرا أساسيان وهما الهدف من جهة والإستراتيجية من جهة أخرى، وبأكثر تفصيل نشير إلى ضرورة وجود متعلم في إطار التعلم ذو المعنى وليس التعلم بمفهومه التقليدي، والمقصود بالتعلم ذو المعنى أن يدرك فيه المتعلم أهداف تعلمه ويخطط لها ويدرك كيف يحققها، إضافة إلى قدرته على تقييمها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى على المتعلم كي يكون فعالا ومحورا في العملية التعليمية التعلمية عليه أن يحدد الإستراتيجية المناسبة في التعلم والتي تمكنه من بلوغ أهداف التعلم، ومن هناك تظهر أهمية التكامل بين تسطير الهدف من التعلم من جهة وتحديد الإستراتيجية المناسبة لبلوغه من جهة أخرى، وبالتالي عن طريق هذا التكامل إلى جانب عوامل أخرى قد تفعل الدور الحقيقي للمتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية، وإدراكا منا لهذه الأهمية يجدر بنا أن نشير إلى ضرورة تدريب المتعلمين على هذه الآليات في التعلم، أو كما هو معروف في حقل التربية الحديثة «الانتقال من التعلم إلى تعلم التعلم» وبالعودة إلى الدراسات السابقة نجد أنها توصلت إلى الأثر الإيجابي لتدريب المتعلمين على استخدام إستراتيجيات تعلم وكذت تبني أهداف للتعلم (كما أشارت إليه دراسة Walling et Duda 1995). إضافة إلى دراسة روبن (1975)، دراسة أومالي وكول (1985).

كما أن التكامل بين العوامل والمتغيرات الوجدانية في شخصية المتعلم والعوامل أو المتغيرات

التعليمية التعليمية يحقق التوافق بمفهومه العام بالنسبة للمتعلم ويجسد التكامل الحقيقي والفعلي بين مختلف جوانب شخصيته من جهة، ومن جهة يحقق توافقه حتى مع بيئته، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من Arshur (1994) التي تشير إلى التناول الإيجابي لمفهوم التعلم بصفة عامة بالنسبة لتعلم يحقق العلاقة بين أهداف التعلم وإستراتيجيات التعلم، في حين دراسة Bouffard (1995) ركزت على أثر هذا التكامل أو هذه العلاقة بين أهداف التعلم وإستراتيجيات التعلم على مستوى الدافعية عند المتعلمين ، ونفس النتيجة أكدتها دراسة Pintrich (2000) ودراسة Wentzel et Asher (1993)، كما أن دراسة Pekrun (1993) فصلت في توضيح بعض المحددات الدالة على التوافق العام للمتعلم انطلاقاً من الاندماج المعرفي، المثارة ومختلف محددات الدافعية وهذه كلها كانت أهداف التعلم أكثر وضوحاً كلما تقدم المتعلم في مساره الدراسي، في حين أن هناك إشارة إلى طريقة التعلم في التعامل مع الامتحان وما يرتبط به من تقدير للذات حيث تضمنت دراسة François Cury et Al (1997) توضيح كيف تتفاعل أنماط الأهداف بالنسبة للمتعلم وأثر هذا التفاعل على فاعلية الذات عند المتعلم.

إن أهم ما يمكن إبرازه أو الخروج به من هذه المناقشة هو ما أشارت إليه دراسة تارديف وولستون (1992 - 1994) حيث أنها بينت أهمية إستراتيجيات التعلم إلى درجة التوصية بضرورة تدريسها إضافة إلى إدراجها أو إرفاقها بالموقف التعليمي التعليمي، وهذا ما اطلعنا عليه من خلال احتكاكنا بالواقع التعليمي في المؤسسات التربوية، بحيث أنه فعلاً تظهر أهمية اعتماد شكل جديد من بناء المعلم للمواقف التعليمية التعليمية بشكل يبرز فيه المحتوى، الأهداف والإستراتيجيات إلى جانب الوسائل، لتكون البطاقة الفنية لسير الموقف التعليمي التعليمي متكاملة وتتيح للمتعلم فرصة التخطيط لتعلمه كما تمكنه من اكتساب الآليات الأولى لتفعيل دوره في العملية التعليمية التعليمية، ذلك أنه وعلى الرغم مما تدعو به المقاربة بالكفاءات في تعزيز دور المتعلم واستثمار جهوده في بناء المواقف التعليمية التعليمية، إلا أن هذا وعلى أرض الواقع يبقى محدوداً جداً بالنظر إلى عوامل عديدة مرتبطة سواء بالمتعلم الذي مازال يُظهر الكثير من السلبية أثناء التعلم ومازال متأثراً بخبرته كمتلقي طيلة مساره الدراسي وصولاً إلى مرحلة العليم الثانوي، أو مرتبطة بالمعلم الذي مازال يحتاج إلى التكوين في مجال تنشيط المتعلم لا تلقينه، وتوجيه طاقته لتحقيق أهداف التعلم ذاتياً وليس عن طريق التعلم الآلي، مقاومة التغيير التي يبديها المعلمون نتيجة عوامل عديدة وأبرزها غياب الرسكلة والتكوين الفعليين.

كما أن تحليل نماذج الإمتحانات سواء الرسمية أو الفصلية يبين أنه مازال هناك تركيز على المعرفة والحفظ أكثر من المستويات الأخرى وأنها تركز على اختبار قدرات الإسترجاع أكثر من اختبار القدرات الأخرى على غرار التحليل، التركيب والإستنتاج وغيرها وهذا من شأنه أن يحد من إمكانية استخدام المتعلمين لاستراتيجيات تعلم أكثر تنوعاً وأكثر تطوراً من مجرد التخزين

والإسترجاع، وبالمقابل نجد أنه حتى بناء مواقف تعليمية تعليمية بالشكل الواقع حاليا لا يستثير المتعلم ليكون مبادرا وخلاقا أو يتفاعل بشكل فيه الإبداعية، وهذا راجع إلى غياب تكوين يفعل دور المعلم ليكون فعلا منسجما وموجها لطاقت التلاميذ.

إن إلقاء نظرة على تقويم أعمال التلاميذ وآلياته وصورته الإجتماعية عند المتعلمين والأولياء التي يتم بها في واقع مؤسساتنا التعليمية جعل من العلامة الشغل الشاغل للمتعلم أين أصبح لا يتم بتطوير قدراته وعاداته الدراسية لتكون إيجابية ويكون متعلبا فعلا بل متعلما همه الحصول على علامة حتى وإن كانت تلك العادات الدراسية غير سليمة، وهذا قد يؤدي إلى محدودية المتعلم من ناحية تبنيه لأهداف دراسية من جهة أو استراتيجيات تعلم من جهة أخرى ذلك أن تركيزه يقتصر فقط على أقصر طريق للوصول إلى العلامة خاصة مع التعزيز الذي يناله صاحب العلامة سواء من المعلمين أو الأولياء أكثر من ذلك الذي يحضى به ذلك المتعلم النشط والفعال والذي يحاول أن يطور ويعدل عاداته الدراسية (أهداف واستراتيجيات وغيرها).

قائمة المراجع

1. -جرونلند نورمان، «الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته»، ترجمة أحمد كاضم، دار النهضة العربية، الطبعة 1، القاهرة، (بدون سنة).
2. -بن حفيظ مفيدة، «الإبداعية والتفكير المبتاعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة باتنة»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر، (2006).
3. -بن زان حفيظة، «استراتيجيات التعلم وأثرها على التفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، (2008).
4. -تحليل نتائج امتحان شهادة البكالوريا دورة جوان 2011، المديرية الفرعية للتقيم البيداغوجي والتوجيه المدرسي.
5. -تحليل نتائج السنة الدراسية 2010/2011، مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني قطاع برج بوعريش.
6. -عبد الرحمن أحمد عثمان ابراهيم، «الكفاءة السيكومترية للاختبار التحصيلي»، كلية التربية جامعة الزقازيق.
7. -رشوان ربيع عبده أحمد، «توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة»، أطروحة دكتوراه، كلية التربية بقنا، (2005).
8. -قادري فريدة، «أثر الأهداف التعليمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة»، الجزائر، (2006).
9. -نورمان جرونلند، «الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته»، ترجمة أحمد كاضم، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، القاهرة، (بدون سنة).
10. A.Ngyen – Xuan.A. conscience, prise de conscience et methacognition in traité de psychologie cognitive 2 bordas Paris, (1990).
11. CYR.P et Germain, les stratégies d'apprentissage CLE internationale Paris.
12. Flavell, Flavell, J.H. methacognitive aspects of problem-solving. In B. Resnick ed the nature of intellegence, hillsdale News Jessy, laurence erlbaum association. (1998)
13. Noel ;B la methacognition, 2 ed PED de boeck université Paris Bruxelles, (1997).
14. Romainville, M. Savoir parler de ses méthodes métacognition et performance a l université, De Boeck. Bruxelles.
15. wolfs, J.L. méthode e travail et stratégie s d apprentissage du secondaire a l'université. Recherche. Théorie. Aplication. De Boeck Paris – Bruxelles.