قوائم المحتويات متاحة على ASJP المنصة الجزائرية للمجلات العلمية
الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية
الصفحة الرئيسية للمجلة: www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552

فعاليّة استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الاستذكار

Effectiveness of self-Regulated learning strategies in improving recollection skills

صالح العايب [1] *
[1] مخبر علم النفس الاكلينيكي، جامعة سطيف2، الجزائر.

Key words:
Effectiveness
Self-Regulated learning strategies
Improvement
Recollection Skills
Fifth elementary pupil.

Abstract

The study aimed to learn the effectiveness of Self-Regulated learning strategies in improving the recollection skills of fifth-year elementary pupils in Islamic education. The sample consisted of 178 pupils. The percentage of females is 60.67%. The average age was 10,66 years, with a standard deviation estimated at 1.23. D : Najib Alphonse Khazam.and Zimmerman's model of self-regulated Learning Stratégies(1987). Use the pilot curriculum for two separate groups. The findings found that Self-Regulated learning strategies are effective in enhancing learning and recollection skills of elementary five pupils.

معلومات المقال
تاريخ المقال:
الإرسال :28-09-2024
القبول : 25-04-2026

الكلمات المفتاحية:
فعاليّة
استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا
تحسين
مهارات الاستذكار
تلميذ الخامسة ابتدائي.

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة فعاليّة استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيّا في تحسين مهارات الاستذكار لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربيّة الإسلاميّة. تكونت العيّنة من (178) تلميذ. نسبة الإناث60.67%. بلغ متوسط العمر (10,66) سنة، بانحراف معياري قدّر ب (1.23) تم تطبيق مقياس مهارات التعلّم والاستذكار للباحث أ.د: نجيب الفونس خزام، ونموذج Zimmerman (1987) لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا. استخدم المنهج التجريبي لمجموعتين مستقلتين. توصلت النتائج إلى أنّ استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا ذات فعاليّة في تحسين مهارات الاستذكار لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي.

* Corresponding author at : Clinical Psychology Informant, Setif University2, ALGERIA.
Email : s.laib@univ-setif2.dz

1. مقدمة

التعلّم المنظم ذاتيا أحد المداخل الحديثة في التعلّم. الذي يركز على دور التلميذ في العمليّة التعليميّة. فالتلاميذ المنظمون ذاتيا يظهرون قدرا من المسؤوليّة، وينظرون إلى المشكلات والمهام باعتبارها تحدّيات يرغبون في تجاوزها. يمكن للمعلّمين مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا مستخدمين مستقلّين للإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا، يلزم ذلك حدوث تغييرات أساسيّة على مستوى المناهج. المدرسة، والمعلّمين. حتى يتمكنوا من تخصيص الموارد اللّازمة لإعداد التلاميذ، والأهم من ذلك تنظيم عمليات التعلّم، وما يتصل بها من استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف ومهارات الاستذكار والمراجعة المنظمة لمواد الامتحان، وحفظ المعلومات، واستخدامها عند الحاجة.

2. الاشكاليّة:

يرى علماء النفس المعاصرين أنّ التدريب على المهارات العقليّة، واستراتيجيات حفظ المعلومات، وتوظيفها ليس فقط في عمليات التعلّم. بل للتكيف والتنظيم الذاتي مع مستجدات العمليّة التعليميّة التعلّميّة، من خلال توجيه عمليات التعلّم، وتنظيم الوقت وإدارته، وتحديد الأهداف، وذلك بالابتعاد عن عمليات التعلّم التقليديّة وطرق الاستذكار الآلية. هذا ينبه المعلّمين إلى ضرورة تطوير إستراتيجيات جديدة في التعلّم، للتغلّب على المشكلات التي يواجهها التلاميذ في الحجرة الدراسيّة، والجوانب التي يحتاجون إلى تطويرها، لزيادة مهارات التعلّم والاستذكار، من خلال إجراءات وأساليب تساعد التلاميذ على الانسجام مع بيئتهم المدرسيّة، وتغييرها وفق احتياجاتهم أهدافهم، واهتماماتهم، من خلال استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا. حيث يعرّفها Zimmerman & Martines (1986) بأنّها "مجموعة من الخطط التي تساعد المتعلّم على الاستخدام الناجح للاستراتيجيات المعرفيّة وما وراء معرفيّة والدّافعيّة في مواجهة المهام الأكاديميّة، وتتضمن الاستراتيجيات مجموعة من المواقف التربويّة التي يتعرّض لها الطلّاب أثناء العمليّة التعليميّة للمقررات الدراسيّة المختلفة سواء داخل الصف أو خارجه"، وتشير خصائص التعلّم المنظم ذاتيا إلى مسؤوليّة التلميذ عن تعلّمه، وباختيار الاستراتيجيات المعرفيّة التي يراها مفيدة لأدائه.

ولأهمية استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الاستذكار. وبناء على ما تقدّم. هل استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا تحسّن مهارات الاستذكار لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

وللإجابة. قمنا بإجراء الدراسة على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وتم استخدام نموذج Zimmerman (1987) لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا، ومدى فعاليته في تعزيز مهارات والاستذكار في مادة التربيّة الاسلاميّة.

3. فرضيات الدراسة:

3.1 الفرضيّة العامة:

يفترض الباحث أنّ استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا تحسن مهارات الاستذكار، بمكوناتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربيّة الاسلاميّة لصالح المجموعة التجريبيّة.

3.1.1 الفرضيّة الاجرائيّة الأولى:

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات الدّافعية للاستذكار في مادة التربيّة الاسلاميّة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

3.1.2 الفرضيّة الاجرائيّة الثانيّة:

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات تركيز الانتباه في مادة التربيّة الاسلاميّة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

3.1.3 الفرضيّة الاجرائيّة الثالثة:

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات القراءة الجيدة في مادة التربيّة الاسلاميّة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

3.1.4 الفرضيّة الاجرائيّة الرابعة:

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات تدوين الملاحظات في مادة التربيّة الاسلاميّة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

3.1.5 الفرضيّة الاجرائيّة الخامسة:

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات إدارة الوقت في مادة التربيّة الاسلاميّة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

3.1.6 الفرضيّة الاجرائيّة السادسة:

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات المراجعة والتجهيز للامتحان في مادة التربيّة الاسلاميّة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

4ـ أهداف الدراسة:

-التحقق من مدى فعاليّة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في نموذج Zimmerman (1987) في تحسين مهارات الاستذكار.

-التعرف على مدى ممارسة معلّمي المرحلة الابتدائيّة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

5ـأهميّة الدراسة:

-إلقاء نظرة على استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا ومهارات الاستذكار، وأهميتهما في تحسين وتنميّة قدرات التلاميذ، وتحقيق أهداف التعلّم المختلفة.

-تقديم برامج قائمة على استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا. يستفيد منها المعلّم والتلميذ. تساعدهم على التكيف مع المواقف التعليمية التعلّمية.

6ـالتعريف الإجرائي للمفاهيم:

الفعاليّة: قياس قدرة استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا على تحسين وتنمية مهارات الاستذكار، وتأتي بمعنى التأثير.

استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا: جملة من للاستراتيجيات يمارسها التلميذ أثناء عمليّة التعلّم، لتنظيم سلوكاته، وبيئة تعلّمه لمواجهة مشكلاته، وتحقيق أهدافه المدرسيّة.

التحسين: الزيّادة والنمو في مهارات الاستذكار، وتقاس بالفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة

مهارات الاستذكار: سلوكات أو أساليب يكتسبها التلميذ، وينميها أثناء عمليات التعلّم. أو أثناء التعامل مع المعلومات. تساعده على فهم المادة العلميّة وتوظيفها عند الحاجة مثل: تركيز الانتباه. تسجيل الملاحظات. إدارة الوقت. تنظيم بيئة الدراسة.

تلميذ الخامسة ابتدائي: الفرد المسجل رسميا في قسم السنة الخامسة ابتدائي. عمره بين (10- 11) سنة. مقبل على الانتقال إلى السنة الأولى متوسط.

7ـالدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأبحاث التي تناولت مهارات الاستذكار، وشملت كل الاطوار التعليميّة، ومن زوايا مختلفة (التحصيل الأكاديمي. قلق الامتحان. الفعالية الذاتية). غير أنّ الباحث وجد بعض الدراسات الشبيهة بالدراسة الحاليّة أهمها:

7ـ1**الدراسة الأولى : دراسة مرسي رحيمة** (2009):

هدف الدراسة العرف على العلاقة بين مهارات الاستذكار الستة والتعلّم المنظم ذاتيا، والعوامل البيئيّة المرتبطة بمهارات الاستذكار. بلغت عينة الدراسة (120) تلميذ وتلميذة من التعليم الابتدائي. اسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة احصائيا بين مهارات التذكر والتعلّم المنظم ذاتيا (**مرسي رحيمة**،2016:137).

7ـ2**الدراسة الثانية : رمضان صالح رمضان** 1987

أجريت الدراسة على عينة من طلّاب الثانويّة في مادة الرياضيات، بهدف التعرّف على مهارات التعلّم والاستذكار التي يمارسونها، ونوع الارتباط بين هذه المهارات والتحصيل الدراسي، وكانت عيّنة الدراسة مكونة من طالب وطالبة. تم تقسيمهما الى مجموعتين متساويتين (تجريبيّة وضابطة)، وتوصلت الدراسة الى وجود عدد من مهارات الاستذكار، منها مهارة التركيز والتلخيص، كما اسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال احصائيا عند المستوى0.01(**رمضان صالح**، 1987: 282).

7ـ3**الدراسة الثالثة : كورت وجون**(1990) .Curt, I & John, F

أجريت الدراسة على عيّنة من الطلّاب المستجدين بكلية الفنون قوامها (59) طالب وطالبة، وطبق الباحثان قائمة لاستراتيجيات التعلّم والاستذكار. اسفرت نتائج الدراسة عن عدد من المهارات الاساسيّة للاستذكار منها: تركيز الانتباه. التسميع الذاتي، وإدارة الوقت **(Curt& John,1990 :18)**.

7ـ4**الدراسة الرابعة : محمد حسين سعيد** (2007):

اهتمت الدراسة بالكشف عن مهارات الاستذكار التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائيّة متفاوتي التحصيل (مرفع. متوسط. منخفض). كما اهتمت الدراسة بالتعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات الاستذكار والمستوى الأكاديمي لأفراد العيّنة. أجريت الدراسة على عيّنة قوامها (83) تلميذ وتلميذة، وكشفت الدراسة عن عدد من المهارات التي يستخدمها افراد العيّنة. تمثلت في: (التركيز. إدارة الوقت. تدوين الملاحظات، والقراءة) (**سعيد محمد**،2007:278).

أولا: الإطار النظري للدراسة:

1ـ**تعريف مهارات الاستذكار :**

تعريف الفرماوي (2002) مهارات الاستذكار هي: أنماط السلوك التي يؤدّيها المتعلّم. اثناء استذكاره أو اكتسابه للمعرفة، وهذه الأنماط السلوكيّة بالتكرار تكتسب صفة العادة، ويكون لها صفة الثبات النسبي لدى المتعلّم (**حمدي الفرماوي**،2002:237)

2ـأهميّة مهارات الاستذكار :

أحد الاستراتيجيات الهامة في عمليات التعليم والتعلّم والتفوق الدراسي. حيث أن إدراك المتعلّم لهذه المهارات وامتلاكها. تساعده على الأداء الجيد، من خلال معرفته بقدراته وامكاناته ومعرفته بأساليب التعلّم وبيئته، مما يعطيه فرصا أفضل لتحقيق أهدافه. فبحسن صياغة أهدافه واختيار بيئته الدراسيّة. يساعده في بذل جهد أقل واختصار الوقت، وتحقيق أفضل النتائج، وهذا ما ذهب إليه **(Smith, 2001)** من أنّ ممارسة مهارات الاستذكار تقلّل حدة التوتر، وتساهم في خلق

الاتجاه الإيجابي.

3ـ العوامل البيئيّة المرتبطة بمهارات الاستذكار :

3ـ1 التعلّم المنظم ذاتيا

أحد العوامل الذاتيّة الهامة التي تعود الى المتعلّم نفسه، ويمثل أسلوب التعلّم بالاقتداء أهم النماذج. أن يكون الوالين أو الاخوة الأكبر سنا أو المعلّم أو أحد زملاءه في عمليات التحصيل وبناء المعرفة، وتعديل السلوك أو ضبطه. حيث يؤكد Montalov & Gonzalez Torres أنّ التعلّم المنظم ذاتيا هو دمج المهارة مع الإدارة، فالتلميذ المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناء على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم ويعدّلها لتلائم أهداف المهمة، ويعدّ لها بناء على السياق، لكي يحسّن الأداء والمهارات خلال الممارسة (Montalvo & Gonzalez, 2004 :17).

3ـ2 دور الأسرة في تحسين مهارات الاستذكار

عامل اجتماعي مهم، باعتبارها الحاضن الأول للطفل بالرعاية والإعداد لعمليات التعلم والاستذكار حيث تهتم الأسرة بتعليم الطفل من خلال الاهتمام بدروسه وإنجاز تكليفاته المدرسيّة وواجباته، ومراجعة دروسه، فعامل الأسرة عامل مؤثر. حيث توفير ظروف السكن الجيد وشروط الهدوء البعيدة عن التوترات والمشكلات والتهوية الصحيّة وتوفير الإنارة والنظافة، من شأنه أن يساعد ذلك على تركيز انتباهه وتطوير مهاراته. حيث حصر متغيرات البيئة الأسرية المساعدة على الاستذكار في هدوء المكان ونظافته ونظامه، وتوافر الأدوات اللّازمة للاستذكار. إضافة الى نصائح الوالدين وارشاداتهم (**مرسي رحيمة**، 2009 :124).

3ـ3 دور المعلّم في تحسين مهارات الاستذكار :

لا يقل أهمية عن دور الأسرة في حياة التلاميذ، فقد يكون أحد العوامل الأساسيّة في تطوير عمليات التعلّم والاستذكار لدى التلاميذ، من خلال طرق التدريس المطبقة وطريق تبليغ المعلومات بم يتناسب وأعمار التلاميذ، وامكانياتهم العقليّة والتدخل وقت الحاجة لإصلاح الأخطاء ومعالجة المشكلات واطلاعه من خلال اطلاعه على علم النفس الطفل، وقد أشار Hinchey (1996) أنّ ضعف مهارات المعلّم التدريسيّة، وعدم قدرته على توصيل المادة المقررة الى التلاميذ قد يتسبب في ضعف اكسابهم مهرات الاستذكار الجيد (Hinchey,1996 :244).

4ـاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا :

4ـ1 تعريف استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا

تعريف Pintrich, Wolters, Baxter (2000) التعلّم المنظم ذاتيا هو: عملية بنائية فاعلة. يقوم من خلالها التلاميذ بوضع أهداف تعلمهم، ومحاولة مراقبة، وتنظيم، والتحكم في إدراكهم ودافعتيهم وسلوكهم. مسترشدين في ذلك بأهدافهم والملامح السياقيّة في البيئة (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000 :511).

4ـ2 أهميّة استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا :

التعلّم المنظم ذاتيا مخطّطة تكيفيّة. مكونة من عمليات واستراتيجيات يقوم بها الأفراد بطريقة منظمة، مما يمكنهم التفاعل بفعالية أفضل مع المهام المدرسية، وقد أشار الباحثون إلى أهمية التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في: التلميذ المنظم ذاتيا؛ قادر على تنمية مهاراته، مما يؤدي إلى ارتفاع إنجازه واندماجه في مواد التعلم، ويستطيع التلميذ أن يتعلّم في أي مرحلة عمريّة كانت، ويجعل التلميذ واعيا بمسؤولياته تجاه تعلّمه.

4ـ3 كيف يطور المعلّم التعلّم المنظم ذاتيا :

للمعلّم دور مهم في تطوير مهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلّمين، إذ يتكون التدريس من ثلاث جوانب مهمة فيما يتعلّق بتفاعلات التعلّم؛ تحمّل المسؤوليّة والتفكير فيه، ويمتد دور المعلّم ليشمل دعم وتحفيز وتوجيه التعلّم المنظم ذاتيا وبناء المعرفة الذاتيّة التنظيم من قبل الطلاب. "إنّ تطوير استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا أثناء الممارسة الصفيّة يتضمن عدّة مستويات تبدأ بالملاحظة حيث يلاحظ المتعلّم المعلّم الذي يمثل التعلّم أو الأداء، وفي المستوى الثاني يقلّد المتعلّم أداء النموذج. أما في المستوى الثالث يتعلّم الطّالب ممارسة ضبط النفس في الأداء، وفي المستوى الرابع يستطيع المتعلّم تنظيم نفسه ذاتيا ويمكن للمعلّم تحديد الصعوبات المحتملة التي تعيق تحقيق الأهداف" (Panadero, Tapia, & Huertas, 2012 :809).

4ـ4 استخدام التعلّم المنظم ذاتيا لتحسين مهارات الاستذكار :

يمتلك التلاميذ نظاما من المعتقدات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة المعقدة والقابلة للنمو، ويكون فعّالا ومنظما من خلال عمليّات التنظيم الذاتي وممارسته للإستراتيجيّات الملائمة لحل المشكلات التي تواجهه، والتي لها علاقة بالأهداف ونواتج تعلّمه، وتتوسط استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا جملة من العوامل كالتغذيّة الرّاجعة الدافعيّة الاستقلاليّة، ومجموعة من المصادر البيئيّة والسلوكيّة، والتي تجعل التلميذ قادرا على تنمية مهارات الاستذكار لديه، ويكون قادرا على تعديلها إذا تطلّب الأمر في حالة من الإدراك والوعي التام بالعمليّة وسيّاقاتها، وأنّ هذه الاستراتيجيات تركّز على تطوير وتنميّة نماذج التكامل بين مهارات الاستذكار والمكونات المعرفيّة والدّافعيّة والاجتماعيّة لعمليّة التعلّم(Yangyu Xiao (2019 &yang ، فالتعلّم المنظم ذاتيا يرمي إلى الضبط الإرادي للتعلّم وعوامل الدّافعيّة، وهذا يضمن قدرة التلميذ على إدارة مهارات الاستذكار والاندماج في حل المشكلات باستخدام استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا " (Yangyu Xiao & Yang, 2019 :48).

ثانيا: الإطار التطبيقي للدراسة:

1 ـ منهج الدراسة:

للتعرف على فاعليّة المتغير المستقل؛ استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا (المعرفيّة. وما ووراء المعرفيّة، وإدارة المصادر) على المتغير التابع مهارات الاستذكار. تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين مستقلتين؛ مجموعة تجريبيّة وضابطة، وهو منهج أكثر ملائمة لطبيعة المشكلة. كونه أكثر المناهج العلميّة كفاءة وأقرب المناهج لحلّ المشكلات بطريقة علميّة.

2ـمجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الذين يزاولون تعليمهم في السنة الخامسة ابتدائي. البالغ عددهم (184) تلميذ وتلميذة، ينتمون إلى ست (04) ابتدائيات، للموسم الدراسي 2023 /2024، وتم استبعاد 06 تلاميذ، ممن يعانون مشكلات في حاسة السمع والبصر، بالإضافة إلى الغيابات وعدم احترام شروط الإجابة.

3ـعيّنة الدراسة:

تتألّف عيّنة الدراسة (عيّنة اختبار صحة الفروض) من جميع التلاميذ المتمدرسين في أقسام السنة الخامسة ابتدائي للموسم الدراسي 2024/2023 والبالغ عددهم (178).

لتحقيق التجانس بين أفراد عيّنة الدراسة تم ضبط بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على الدراسة، حيث تم ضبط المتغيرات الآتية: الإعادة. الجنس، والعمر.

جدول (1): **الإحصاءات الوصفية لأفراد العينة والمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية**

	عدد الأفراد	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	82	16	18	15.78	1.01
المجموعة التجريبية	96	15	18	13.04	1.08
العينة	178	14	17	16.92	1.05

المصدر: نظام معالجة البيانات Spss

جدول (2): **توزيع أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية حسب متغيري الجنس والإعادة**

المتغير	الفئة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		عدد الأفراد	النسبة %	عدد الأفراد	النسبة %
الجنس	ذكر	29	35.36%	42	43.75%
	أنثى	53	64.63%	54	56.26%
	المجموع	82	%100,0	96	100%
الاعادة	معيد	08	09.75%	05	5.20%
	غير معيد	74	90.24%	91	94.77%
	المجموع	82	%100	96	100%

المصدر: نظام معالجة البيانات Spss

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في: مهارات الاستذكار بمكوناتها: (مهارات الدّافعية للاستذكار). (مهارات تركيز الانتباه). (مهارات القراءة الجيدة). (مهارات تدوين الملاحظات). (مهارات إدارة الوقت). (مهارات المراجعة والتجهيز للامتحان). تم تطبيق اختبار "t" لعيّنتين منفصلتين، للكشف عن الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة قبل تطبيق استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا. حيث افتراضنا عدم وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات الاستذكار بمكوناتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في القياس القبلي.

جدول (3): **دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات الاستذكار بمكونا تها في القياس القبلي**

مهارات الاستذكار	المجموعة الضابطة (n=82)		المجموعة التجريبية (n=96)		فرق المتوسط	قيمة «t»	قيمة p
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدّافعيّة للاستذكار	3.97	0.71	4.02	0.60	0.06	0.429	0.547
تركيز الانتباه	3.69	0.67	3.78	0.65	0.13	0.245	0.511
القراءة الجيدة	3.48	0.68	3.38	0.73	0.09-	0.734-	0.217
تدوين الملاحظات	3.00	0.93	3.05	1.04	0.03	-0.198	0.903
إدارة الوقت	3.39	0.80	3.28	0.73	0.18-	1.230-	0.012
المراجعة والتجهيز للامتحان	3.44	0.58	3.14	0.68	0.01-	0.181-	0.658
مهارات الاستذكار	3.59	0.43	3.63	0.47	0.01-	0.073-	0.664

المصدر: نظام معالجة البيانات Spss

يوضح الجدول (3) أنّ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية متكافئتان في مهارات الاستذكار بمكوناتها في القياس القبلي، حيث أنّ الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في مهارات الاستذكار بمكوناتها غير دالة عند مستوى 0,05 وبحجم أثر منعدم (t = - 0,073; p = 0,664 ; p> 0,05 ; d= 0,01)،بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة عند مستوى 0,05 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في أبعاد مهارات الاستذكار بأحجام أثر تكاد تكون منعدمة؛ مثلا مهارات الدافعية للاستذكار (t = -0,429; p = 0,547 ; p> 0,05 ; d= 0,29)، وتركيز الانتباه (t = 0.245; p = 0,511 ; p>0,05 ; d= 0,29)، والقراءة الجيدة (t = -0,734; p = 0,217 ; p> 0,05 ; d= -0,21)، وتدوين الملاحظات (t = -0,198; p = 0,903 ; p> 0,05 ; d= 0,20)، وإدارة الوقت (t = -1.230; p = 0,012 ; p> 0,05 ; d= 0,01)، والمراجعة والتجهيز للامتحان (t = 0,181; p = 0,658 ; p> 0,05 ; d= 0,03).

الشكل (1) **رسم بياني لمتوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات الاستذكار في القياس القبلي.**



المهارات / المجموعات	مهارات الاستذكار	الدافعية للاستذكار	تركيز الانتباه	القراءة الجيدة	تدوين الملاحظات	إدارة الوقت	التجهيز للامتحان
التجريبيّة	4.02	4.02	3.78	3.38	3.05	3.28	3.14
الضابطة	3.97	3.97	3.69	3.48	3.0	3.39	3.44

يبيّن الشكل (1) أنّ أغلب الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في مهارات الاستذكار (3.63 مقابل 3.59) وضئيلة جداً، ففي الدافعية للاستذكار (4,02 مقابل3.97)، تركيز الانتباه (3,78 مقابل 3,69)، القراءة الجيدة (3.38 مقابل 3.48)، وتدوين الملاحظات (3,05 مقابل 3,00)، إدارة الوقت (3.28 مقابل 3,39)، باستثناء وجود فروق طفيفة بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في والمراجعة والتجهيز للامتحان (3,14 مقابل 3,44). ومنه فإنّ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية متكافئتان في القياس القبلي في مهارات الاستذكار بمكوناتها (مهارات الدّافعية للاستذكار). (مهارات تركيز الانتباه). (مهارات القراءة الجيدة). (مهارات تدوين الملاحظات). (مهارات إدارة الوقت). (مهارات المراجعة والتجهيز للامتحان)، تشير النتائج إلى تكافؤ المجموعتين، ممّا يمكن أن نرجع أي فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في القياس البعدي إلى المتغير المستقل؛ (استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا).

4ـالتصميم التجريبي للدراسة

يتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة المختارة، ولقد اعتمد الباحث تصميم تجريبي ملائم لظروف البحث الحالي.

جدول (4) **التصميم التجريبي للدراسة**

المجموعات	القياس القبلي (المتغير التابع)	المتغير المستقل (المعالجة التجريبيّة)	القياس البعدي (المتغير التابع)
المجموعة التجريبيّة 96n	مهارات الاستذكار	نموذج استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا Zimmerman (1989)	مهارات الاستذكار

المصدر: نظام معالجة البيانات Spss

5ـحدود الدراسة:

تتحدّد نتائج الدراسة بمجتمع وعيّنة الدراسة وطريقة اختيارها. حيث تتمثل في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والمقبلون على اجتياز امتحانات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

الحدود البشريّة: تناولت الدراسة عيّنة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تقدر ب 178 تلميذ 85 منهم 107 إناث.

الحدود الزمانيّة: تم تنفيذ الدراسة بداية من الفصل الثاني شهر مارس وأفريل للموسم الدراسي2023/ 2024

الحدود المكانيّة: اقتصرت الدراسة على أربع ابتدائيات ببلديّة الحامة دائرة صالح باي ولاية سطيف. ويتحدّد المجال المفاهيمي للدراسة على المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدراسة. أمّا المجال الإدراكي اقتصر على أدوات البحث، ودرجة صدقها وثباتها، والعيّنة المطبق عليها والمعالجات الإحصائية.

6ـالدراسة الاستطلاعيّة:

سمحت لنا الدراسة الاستطلاعيّة في: الحصول على معلومات أوليّة حول موضوع الدراسة، كما تسمح بالتعرّف على الظروف والإمكانات المتوفرة، ومدى صلاحيّة الوسائل المنهجيّة المستعملة قصد ضبط متغيرات الدراسة، والوقوف على مختلف جوانب مشكلة الدراسة، والتحقق من الخصائص القياسيّة لأدوات الدراسة ومدى صلاحيتها للتطبيق. كما ساعدتنا الدراسة الاستطلاعيّة في:

التأكد من قابلية الفرضيات للاختبار والتجريب، وإمكانيّة عرض وطرح المشكلة وأسئلة الدراسة. كيفيّة صياغة الفرضيات. التعرّف على مكان الدراسة. مجتمع الدراسة الأصلي والعينة، وهذا لتفادي الصعوبات المحتملة التي تواجه الباحث أثناء قيّامه بالدراسة الأساسية.

للحصول على المعلومات والبيانات اللّازمة توجهنا إلى مكان إجراء الدراسة، وتم شرح الموضوع للأساتذة، وطلب منهم تقديم المساعدة لإجراء الدراسة، والتعامل مباشرة مع التلاميذ، وتمت

العمليّة كما يلي:

عقد عدة جلسات تربويّة بيداغوجيّة مع الأساتذة حول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتي (التدريب. الممارسة) ومهارات الاستذكار (تعليمات المقياس)، من خلال الاحتكاك المباشر بالتلاميذ.

التعريف بالدراسة الحالية الحالي: مشكلتها. أهدافها. أهميتها.

التعرف على برنامج عمل الأساتذة (توزيع الحصص. عدد الحصص. حجم الحصة).

7ـأدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. استخدمت الدراسة:

-مقياس مهارات التعلّم والاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة. المعدّ من طرف: الباحث أ.د: نجيب الفونس خزام؛ أ. م. د: أمين صبري نور الدين؛ أحمد عباس إسماعيل فضل. باحث دكتوراه.

المصدر: مجلة الإرشاد النفسي. مصر. ديسمبر 2016.

-نموذج Zimmerman (1989) لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا.

7ـ1الخصائص السيكو مترية للمقياس :

7ـ1ـ1 خطوات بناء المقياس :

يتكون المقياس من ستة ابعاد رئيسيّة هي: الدافعية للاستذكار. تركيز الانتباه. القراءة الجيدة. تدوين الملاحظات. إدارة الوقت. المراجعة والتجهيز للامتحان.

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الاوليّة على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة، وقد تم إبداء اراءهم حول:

مدى مولية المقياس لمهارات الاستذكار. مدى انتماء المفردة للبعد الذي تنتمي اليه. سلامة اللّغة المستخدمة، ومناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. خلو العبارات من الغموض ولا تحمل أكثر من معنى. تحديد العبارات الموجبة والعبارات السالبة. إضافة ما يرونه من اقتراحات إما بالحذف أو بإضافة بعض العبارات، وقد اتفق بعض المحكمين على شمولية المقياس للأبعاد المحددة ومناسبة تعليمات المقياس لتلاميذ عيّنة الدراسة، وتم اجراء التعديلات اللّازمة في ضوء اراء المحكّمين.

توزيع درجات مقياس مهارات الاستذكار:

تعطى استجابات (دائما. نادرا. أحيانا) في المفردات الموجبة (3.2.1). بينما تعطى المفردات السالبة الدرجات (1.2.3)، وتصبح الدرجة الكلية للمقياس (174) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (58) درجة.

7ـ1ـ2 ثبات المقياس :

1-ثبات درجات المقياس :

باستخدام طريقة " الفا كرو نباخ" Alpha- Cronbach وحساب معاملات الارتباط Pearson.

2- حساب ثبات الابعاد الفرعية للمقياس :

تم حساب ثبات الابعاد الفرعيّة لمفردات مهارات الاستذكار عن طريق

" الفا كرو نباخ" Alpha- Cronbachوحساب، وطريقة التجزئة النصفيّة ل Spearman-Brown وGuitman ووجد ان معاملات ثبات الابعاد الفرعيّة، والثبات الكلي للاستبيان مرتفعة، ممّا يدلّ على الثبات الكلّي للمقياس، وثبات ابعاده الفرعية.

7ـ1ـ3 الصدق :

صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات اختبار مهارات الاستذكار (44) مفردة عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة المفردة والدرجة الكليّة للبعد الفرعي الذي تنتمي اليه المفردة، في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكليّة للبعد الذي تنتمي اليهن باعتبار ان بقية مفردات محكا لهذه المفردة، وذلك للعبارات الثابتة.

صدق الأبعاد الفرعيّة:

عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس. اتضح ان جميع معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة، ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس مهارات الاستذكار.

الصدق العاملي لمقياس مهارات الاستذكار:

تم التحقق من صدق البناء الكامن(التحتي) لمقياس مهارات الاستذكار، باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confermatory Factor Analysis عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن لدى عيّنة قوامها (70) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفي نموذج العامل الكامن العام. تم افتراض ستة (06) عوامل (ستة ابعاد فرعيّة)، لمقياس مهارات الاستذكار. تنتظم حول كامن عام واحدOne Latent Factor.

جدول (5): **دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات الاستذكار في القياس القبلي**

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود		العدد		الاجمالي
		العبارات الموجبة	العبارات السالبة	الموجبة	السالبة	
01	الدّافعية للاستذكار	1-18-30-33	10-24-37	4	3	7
02	تركيز الانتباه	19-25-34	5-14-38	3	3	6
03	القراءة الجيدة	11-15-20-31-39	6-26-34	5	3	8
04	تدوين الملاحظات	2-12-21-40	7-16-27-43	4	4	8
05	إدارة الوقت	3-13-22-41	8-17-28-36-44	4	5	9
06	المراجعة والتجهيز للامتحان	4-23-32-42	9-29	4	2	6
المجموع				24	20	44

المصدر: نظام معالجة البيانات Spss

جدول (6) **توزيع عبارات المقياس على الأبعاد**

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	الدرجة الكلية
1	0,40*	------	0,68**	----	0,73**	0,39*	0,68**
02	0,47*	0,71**	0,39**	0,27**	0,39**	0,69**	0,68**
03	0,47**	0,37**	------	0,61*	0,34*	0,71**	0,56**
04	------	0,63**	------	0,58*	0,81*	0,41*	0,76**
05	0,37**	0,49**	0,83*	------	0,28*	0,63*	0,41**
06	0,29**	----	0,60*	0,31*	------	0,47*	0,63**

المصدر: نظام معالجة البيانات Spss

1 : الدّافعيّة للاستذكار،2 : تركيز الانتباه،3 : القراءة الجيدة،4 : تدوين الملاحظات،5 : إدارة الوقت،6 : المراجعة والتجهيز للامتحان.

يبين الجدول () أنّ معاملات الارتباط بين الأبعاد تتراوح بين (0,27-0,81)، وهي مقبولة وذات دلالة عند مستوى0.01، كما أنّ معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية جاءت مرتفعة. تتراوح بين(0,41-0,76)) ودالة عند 0,01، وعليه فإنّ أبعاد المقياس متسقة فيما بينها، ومتسقة مع الدرجة الكليّة أيضا، يؤكد تمتع مقياس مهارات التعلّم والاستذكار بالاتساق الداخلي. كما تم التأكيد من ثبات درجات المقياس (مهارات التعلّم والاستذكار) بتقدير معامل Alpha Cronbach للتناسق الداخلي بين بنود الأبعاد والمقياس الكلي.

حسب الجدول

جدول (7) **يوضح عدد أبعاد وبنود مقياس مهارات الاستذكار**

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا	الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا
الدّافعية للاستذكار	07	0,78	تدوين الملاحظات	08	0,68
تركيز الانتباه	06	0,69	إدارة الوقت	09	0,66
القراءة الجيدة	08	0,68	المراجعة والتجهيز للامتحان	06	0,71
			المقياس الكلي	44	**0,79**

المصدر: نظام معالجة البيانات Spss

يبين الجدول (7) ان معاملات ثبات درجات ابعاد المقياس مقبولة تتراوح ما بين (0,68-0,78). كما جاء معامل ثبات درجات المقياس الكليّة (.(0,79 مما يؤكد تمتع درجات مقياس مهارات التعلّم والاستذكار بأبعاده بدرجات ثبات مقبولة.

-9نموذج (Zemmirman,1989) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يتكون نموذجZimmerman لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا من 15 استراتيجيّة. التي يمكن استخدمها في عمليات التعلّم. يقدّم خلالها مكونات يمارسها التلاميذ في فصولهم الدراسيّة، فيكونون بذلك أكثر وعيا بالعلاقات الوظيفيّة بين أفكارهم، وأفعالهم، ومخرجات بيئتهم الاجتماعيّة. تم تطبيق نموذجZimmerman في البيئة الصفيّة للتلميذ من خلال مادة التربية الإسلامية في بداية الفصل الثاني من الموسم الدراسي. حيث استمرت الدراسة حوالي تسع (9) أسابيع. مارس خلالها التلاميذ استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا. تم استخدام الحوار والمناقشة مع التلاميذ أو المعلّمين لتوضيح بعض العناصر، وفهم بعض الموضوعات، من خلال وضع برنامج عمل، وكان الغرض الأكبر المشاركة في المناقشات الجماعيّة وإنجاز بعض الأنشطة في المدرسة والبيت.

10-**البرنامج التدريسي لمادة التربيّة الاسلاميّة:**

تناولت الدراسة المقطع الثالث من مقرر مادة التربيّة الاسلاميّة خلال

الفصل الثاني؛ شهري مارس وأفريل، بمعدل حصتين في الأسبوع. حيث كان الحجم الساعي للحصة 45 دقيقة. إضافة إلى الوضعيات التقويميّة (تطبيقات. تمارين. مشكلات، ووضعيات إدماجيه) كانت ضمن برنامج الدراسة، وكانت محتويات المقطع الثالث كالتالي:

جدول (8) **محتويات المقطع الثالث لمادة التربيّة الاسلاميّة الخاص بالدراسة**

الرقم	الدرس	الصفحة	الرقم	الدرس	الصفحة
01	سورة الأعلى	76	06	العناية بالمحيط	88
02	ليس المؤمن بالطعان	79	07	حجة الوداع	90
03	من غش فليس منّا	81	08	أسماء ذات النطاقين	92
04	من صفات الله تعالى (المريد)	83	09	قصة سليمان عليه السلام	94
05	من مظاهر اليسر في العبادات (الصلاة في السفر)	85			

المصدر: كتاب التلميذ السنة الخامسة

يوضح الجدول (8) الدروس التي تناولتها الدراسة. خلال الثلاثي الثاني. كما تم انجاز الوضعيات التقويمية والتمارين ذات الصلة بالدروس سواء في حجرة الدراسة. أو كواجبات منزليّة.

11-أساليب المعالجة الاحصائيّة:

من أجل تحليل بيانات الدراسة ومناقشة الفرضيات. تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائيّة والوصفيّة والاستدلاليّة في معالجة بيانات الدراسة عن طريق البرنامج الإحصائي (Spss) وتمثلت الإحصاءات في:

- التكرارات والنسب المئوية للتعّرف على توزيع بيانات ومتغيرات المجتمع وعيّنة الدراسة.

- المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.

اختبار t - Student لقياس متوسطات الفروق بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة.

-إرفاق اختبار "ت" باختبار "كوهين"Cohen (1988) لحجم الأثر d للتحقق من مدى فعالية استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا

- معامل "Alpha Cronbach" للتناسق الداخلي بين بنود الأبعاد، والمقياس الكلي.

- للتأكد من صدق مقياس مهارات التعلم والاستذكار. تم استخدام طريقة الصدق الداخلي من خلال تقدير معاملات الارتباط بين الأبعاد، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكليّة للمقياس.

رسوم بيانية لمتوسطات مجموعتي التجربة في مهارات التعلّم والاستذكار وتكافؤ العيّنة.

جدول (9)

مهارات الاستذكار	المجموعة الضابطة (n=82)		المجموعة التجريبية (n=96)		فرق المتوسط	قيمة «t»	درجات الحرية	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدّافعيّة للاستذكار	2,78	0.69	4.02	0.89	1.24	14,356**	191	6.23
تركيز الانتباه	1.69	0.63	3.98	1.29	2.29	12,117**	191	4.78
القراءة الجيدة	2.43	0,23	4.73	2.30	0,09-	16,083**	189,12	3.17
تدوين الملاحظات	1.33	0.97	3.97	0.13	0,03	15,43**	191	4.89
إدارة الوقت	1.23	0.78	4.28	1.05	0,18-	35,520**	177,49	6.03
المراجعة والتجهيز للامتحان	2.57	0.50	4.79	0.58	0,01-	11,569**	190,99	4.29
مهارات الاستذكار	1.59	0.57	3.63	0.81	0,01-	15,746**	185,48	6.19

المصدر: نظام المعالجة الاحصائية

P < 0,001 ; d > 0,80

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيّة الأولى:

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات الدّافعية للاستذكار بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربيّة الاسلاميّة لصالح المجموعة التجريبية، ولغرض اختبار هذه الفرضيّة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين للتعرّف على دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في مهارات الدّافعيّة والاستذكار بمكوناتها. لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تمّ استخدام اختبار "t" لاختبار حجم الأثر(d) لـ Cohen (1988) للتعرف على مدى فعاليّة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تعزيز مهارات الدّافعيّة والاستذكار لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يوضح الجدول (9) أنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في مهارات الدّافعية والاستذكار بمكوناتها في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أنّ الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المجموع الكلي للدّافعية للاستذكار في القياس البعدي دالة عند مستوى 0,001 لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير ($t(14.356)=191 ; p<0,001 ; d=6,2$).

جاءت أحجام أثر d لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مهارات الدّافعية للاستذكار بمكوناتها كبيرة جداً، حيث قدّرت (6.23) وحدات انحراف معيارية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وذلك وفقا لإرشادات "كوهين" Cohen (1988) لأنها أكبر من (0,80).

وجاءت الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي كبيرة في الدّافعية للاستذكار، حيث أنّ متوسط المجموعة التجريبية (4.02) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (2.78) في الدّافعية للاستذكار بمكوناتها بفارق متوسط بلغ (1,24).

-أكدت النتائج قبول الفرضية الأولى؛ بأنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الدّافعيّة للاستذكار لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يعكس الفعاليّة الكبيرة لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا في تعزيز ودعم الدافعيّة للاستذكار بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

1ـ1مناقشة نتائج الفرضيّة الأولى :

تعتبر مهارة الدّافعيّة للاستذكار سمة ثابتة نسبيا في التلميذ، بحيث تدفعه إلى القيام بمهام معقولة، كما تدفعه إلى تجنب الأعمال السهلة التي لا تتضمن تحديا، والأعمال الصعبة جدا نتيجة الخوف من الفشل، وأنّ الأسرة تلعب دورا هاما في تنشيطها (جابر عبد الحميد ،1992).

2ـعرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيّة الثانيّة:

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات تركيز الانتباه بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربيّة الاسلاميّة لصالح المجموعة التجريبية، ولغرض اختبار هذه الفرضيّة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، للتعرّف على دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في مهارات تركيز الانتباه بمكوناتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تمّ استخدام اختبار "t" لاختبار حجم الأثر(d) لـ Cohen (1988) للتعرف على مدى فعاليّة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تعزيز مهارات تركيز الانتباه لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يوضح الجدول (9) أنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في مهارات تركيز الانتباه بمكوناتها في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أنّ الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المجموع الكلي لمهارات تركيز الانتباه في القياس البعدي دالة عند مستوى 0,001 لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير ((d = 4,78 ; p < 0,001 ; t (12.117) =191.

جاءت أحجام أثر d استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مهارات تركيز الانتباه بمكوناتها كبيرة جداً، حيث قدّرت (4,78) وحدات انحراف معيارية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وذلك وفقا لتوجيهات "كوهين" Cohen (1988) لأنها أكبر من (0,80).

وجاءت الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي كبيرة في مهارات تركيز الانتباه. حيث أنّ متوسط المجموعة التجريبية (3,98) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (1,69) في مهارات تركيز الانتباه بمكوناتها بفارق متوسط بلغ (2,29).

-أكدت النتائج قبول الفرضية الثانية؛ بأنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات تركيز الانتباه لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يعكس الفعاليّة الكبيرة لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا في تعزيز ودعم مهارات تركيز الانتباه بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

2ـ1مناقشة نتائج الفرضيّة الثانية:

أشارت دراسة كل من Curt, I.& John, F. (1990) إلى أنّ التركيز من أهم أساليب الاستذكار الجيد المرتبطة بالتقدم في التحصيل الدراسي. حيث يستطيع المتعلّم توجيه طاقته وجهده المبذول الى موضوع التعلّم. كما يستطيع تجنب العوامل المشتتة للانتباه.

3ـعرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيّة الثالثة :

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات القراءة الجيّدة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربيّة الاسلاميّة لصالح المجموعة التجريبية، ولغرض اختبار هذه الفرضيّة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين للتعرّف على دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في مهارات القراءة الجيّدة بمكوناتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تمّ استخدام اختبار "t" باختبار حجم الأثر(d) لـ Cohen (1988) للتعرف على مدى فعاليّة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تعزيز مهارات القراءة الجيّدة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يوضح الجدول (9) أنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في مهارات القراءة الجيّدة بمكوناتها في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أنّ الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المجموع الكلي لمهارات القراءة الجيّدة في القياس البعدي دالة عند مستوى 0,001 لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير (d = 3,2 ; p < 0,001 ; t (15.43) =191. جاءت أحجام أثر d لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مهارات القراءة الجيّدة بمكوناتها كبيرة جداً، حيث قدّرت (3,23) وحدات انحراف معيارية بين المجموعة الضابطة والمجموعة

التجريبية في القياس البعدي، وذلك وفقا لتوجيهات "كوهين" (Cohen, 1988) لأنّها أكبر من (0,80).

وجاءت الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي كبيرة في مهارات القراءة الجيّدة. حيث أنّ متوسط المجموعة التجريبية (4.73) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (2.43) في مهارات القراءة الجيّدة بمكوناتها بفارق متوسط بلغ (2,30).

-أكدت النتائج قبول الفرضية الثالثة بأنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات القراءة الجيدة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يعكس الفعاليّة الكبيرة لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا في تعزيز ودعم مهارات القراءة الجيّدة بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

2.3مناقشة نتائج الفرضيّة الثالثة:

تساعد القراءة الجيّدة المتعلّم في توسيع مداركه، واثراء رصيده اللّغوي، واعداده العلمين وتعدد مهارات القراءة، كتحديد واستخراج الأفكار الرئيسيّة ووضع عناوين لها. التفريق بين الأفكار الرئيسيّة والثانويّة. تقسيم النص. استخدام الرموز القراءة الجيّدة والمسترسلة. تلخيص النصوص القرائيّة. معرفة معاني الكلمات والمفردات حسب السياق وشرحها، وقد لخص (علي مدكور،2000) القراءة الجيّدة بأنّها: النظر يعني رؤية الرموز المطبوعة بالعين، وتدبرها والتفكير فيها. أمّا الاستبصار فهو الفهم والتحليل و التفسير والتطبيق والنقد والتقويم.

4.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيّة الرابعة :

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات تدوين الملاحظات بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربيّة الاسلاميّة لصالح المجموعة التجريبية، ولغرض اختبار هذه الفرضيّة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين للتعرّف على دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في مهارات تدوين الملاحظات بمكوناتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تمّ استخدام اختبار "t" لاختبار حجم الأثر(d) لـ Cohen (1988) للتعرف على مدى فعاليّة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تعزيز مهارات تدوين الملاحظات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يوضح الجدول (9) أنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في مهارات تدوين الملاحظات بمكوناتها في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أنّ الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المجموع الكلي لمهارات تدوين الملاحظات في القياس البعدي دالة عند مستوى 0,001 لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير (d = 4,89 ; p < 0,001 ; t (16,086) =189,12. جاءت أحجام أثر d استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مهارات تدوين الملاحظات بمكوناتها كبيرة جداً، حيث قدّرت (4,23) وحدات انحراف معيارية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وذلك وفقا لتوجيهات "كوهين"(Cohen ,1988) لأنها أكبر من (0,80).

وجاءت الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي كبيرة في مهارات تدوين الملاحظات. حيث أنّ متوسط المجموعة التجريبية (3.97) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (1.33) في مهارات تركيز الانتباه بمكوناتها بفارق متوسط بلغ (2.64).

أكدت النتائج قبول الفرضية الرابعة؛ بأنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات تدوين الملاحظات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يعكس الفعاليّة الكبيرة لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا في تعزيز ودعم تدوين الملاحظات الجيّدة بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

1.4مناقشة نتائج الفرضيّة الرّابعة:

تدوين الملاحظات يساعد تسجيل المعلومات على التركيز والتذكر والمراجعة، ويمكن استخدام سجل خاص بالمعلومات الهامة التي تشير الى بعض الشروحات، وتعتبر وسيلة هامة لتجنب سرعة النسيان، ويشير (جابر، 1992) إلى أهمية تدوين الملاحظات. حيث أنّها: " تقوي التركيز، وبالتالي يحقق أفضل تعلّم، كما يساعد تدوين الملاحظات على سرعة التذكر وحسن المراجعة والتركيز في النقاط الهامة التي يسهل الرجوع اليها".

5.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة :

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات إدارة الوقت بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة في مادة التربيّة الاسلاميّة ابتدائي لصالح المجموعة التجريبية، ولغرض اختبار هذه الفرضيّة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين للتعرّف على دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في مهارات إدارة الوقت بمكوناتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تمّ استخدام اختبار "t" باختبار حجم الأثر(d) لـ Cohen (1988) للتعرف على مدى فعاليّة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تعزيز مهارات إدارة الوقت لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يوضح الجدول (9) أنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في مهارات إدارة الوقت بمكوناتها في القياس

البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أنّ الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المجموع الكلي لمهارات إدارة الوقت في القياس البعدي دالة عند مستوى 0,001 لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير (35,520) t ; p < 0,001 ; d = 6,03 =177,149). جاءت أحجام أثر d استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مهارات إدارة الوقت بمكوناتها كبيرة جداً، حيث قدّرت (6,03) وحدات انحراف معيارية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وذلك وفقا لتوجيهات "كوهين"(Cohen 1988,) لأنها أكبر من (0,80).

وجاءت الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي كبيرة في مهارات إدارة الوقت. حيث أنّ متوسط المجموعة التجريبية (4,28) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (1,23) في مهارات إدارة الوقت بمكوناتها بفارق متوسط بلغ (3,05).

أكدت النتائج قبول الفرضية الخامسة؛ بأنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات إدارة الوقت لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يعكس الفعاليّة الكبيرة لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا في تعزيز ودعم مهارات إدارة الوقت لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

5ـ1مناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة:

إدارة الوقت مورد هام وثمين في العمليّة التعليميّة، وترتكز إدارة الوقت واستثماره على أسس حدّدها(Cotterell,S 1999.) في قدرة الفرد على تنظيم ما يمتلكه من وقت بين الاستذكار والاسترخاء، وممارسة الهوايات، وتجنب تضييع الوقت في أمور تافهة وعديمة القيمة".

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيّة السادسة:

توجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحسين مهارات المراجعة والتجهيز للامتحان بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة التربية الاسلاميّة لصالح المجموعة التجريبية، ولغرض اختبار هذه الفرضيّة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين للتعرّف على دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في مهارات المراجعة والتجهيز للامتحان بمكوناتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما تمّ استخدام اختبار "t" باختبار حجم الأثر(d) لـ Cohen (1988) للتعرف على مدى فعاليّة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تعزيز مهارات المراجعة والتجهيز للامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يوضح الجدول (9) أنّه توجد فروق دالة عند مستوى 0,001 بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في مهارات المراجعة والتجهيز للامتحان بمكوناتها في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أنّ الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المجموع الكلي لمهارات المراجعة والتجهيز للامتحان في القياس البعدي دالة عند مستوى 0,001 لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير ; p < 0,001 ; 190,99= (11,569) t d = 4,29). جاءت أحجام أثر d استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مهارات المراجعة والتجهيز للامتحان بمكوناتها كبيرة جداً، حيث قدّرت (4,29) وحدات انحراف معيارية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وذلك وفقا لتوجيهات "كوهين"(Cohen ,1988) لأنها أكبر من (0,80).

وجاءت الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي كبيرة في مهارات المراجعة والتجهيز. حيث أنّ متوسط المجموعة التجريبية (4.79) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (2.57) في مهارات تركيز الانتباه بمكوناتها بفارق متوسط بلغ (2,22).

6ـ1مناقشة نتائج الفرضيّة السادسة :

المراجعة والإعداد للامتحان؛ تجعل المتعلّم شديد الارتباط بما تعلّمه. حيث تساعده على ترسيخ معلوماته واستيعابها، ومن أساليب المراجعة التسميع الذاتي. التكرار الموجه المقترن بحضور الذهن والملاحظة. حل التمارين والواجبات المدرسيّة أيضا تعتبر ممن أشكال المراجعة، وقد أشار(Herman,D.& al ,1997) الى اعتبار المراجعة من أهم مهارات الاستذكار، لأنها تنشط معارف المتعلم ومعلوماته التي حصّلها ثم خزنها في ذاكرته فيستطيع استرجاعها عند الحاجة، ومحاولة تذكر ما تم نسيانه نتيجة التراكم الثقافي الكمي لديه.

7ـنتائج الدراسة :

اتضح من خلال تحليل النتائج؛ أنّ هناك فروق جوهريّة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. حيث أظهرت الدراسة عن فعاليّة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مهارات التعلّم والاستذكار بمكوناتها، وأنّ التلاميذ الذين خضعوا للمعالجة التجريبيّة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) أظهروا فعاليّة مرتفعة لمهارات التعلّم والاستذكار، وأنّ تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة. إنّما يعود إلى فعالية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ذلك أنّها ساعدت التلاميذ على عمليات التخطيط، وتحديد الأهداف، وتهيئة بيئة المراجعة، وتركيز الانتباه، واستخدام طرق تسجيل المعلومات وقواعد حفظها. أيضا ساعدت التلاميذ على المشاركة الفعليّة داخل الصف. كما تمكّن التلاميذ من الاستفادة من أخطاءهم من خلال عمليات التقويم الذاتي.

8ـمناقشة عامة للنتائج :

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات التعلم والاستذكار من الموضوعات الهامة في مجال التربيّة وعلم النفس، والتربيّة

الخاصة. ذلك، بما تحققه من اكتساب للمعرفة والحفاظ عليها وتوظيفها واسترجاعها عند الحاجة، وقد أظهرت الدراسة جانبا مهما من فعالية وتأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على سلوك التلاميذ وعلى دافعيتهم، وتوافقهم مع الحياة المدرسيّة الأكاديميّة منها والاجتماعيّة، وضبط بيئة التعلّم، والقدرة على مراقبة أداءهم وأداء أقرانهم.

إنّ تطبيق نظرية التعلّم ومهارات الاستذكار في التربيّة تتطلّب منظومة متكاملة، وأساليب متنوعة في عمليات التعلّم والتدريس بدءا بالمناهج وتكوين المعلّمين وانتهاء بتهيئة بيئة تعليميّة جيّدة، وتقديم حلول جذرية لبعض مشكلات التعليم، من خلال بناء ممارسات علميّة بيداغوجيّة فعالة تنطلق من محيط التلميذ وإليه.

9ـ خاتمة وتوصيات :

أعطت الدراسة أدلة تجريبية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومدى تأثيرها على مهارات التعلّم والاستذكار. حيث قدّمت الدراسة جملة من الممارسات الصفيّة في فصول الدراسة، والتي ركزت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. التي تعتبر أفضل الاستراتيجيات التعلّميّة، لتفعيل مبادئ التعلّم، وأشارت النتائج إلى أنّ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مفيدة، فقط تحتاج إلى بيئة وتصميم ناجح للمهام التدريسية، وبهذا تكرّس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دور التلميذ في أدائه وبناء تعلّماته وتحصيله. حيث أصبح من الضروري أن يساعد المعلّم تلاميذه في تنمية قدراتهم على التفكير بأنفسهم وزيادة ثقتهم على التعلّم، ومن أجل تحقيق تلك الأهداف يجب:

- تنظيم دورات تكوينية للمعلّمين، حول استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا.

- دمج استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا في برامج إعداد المعلّمين.

-عمل بطاقات وأدلة إرشادية تساعد المعلّمين على تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومهارات الاستذكار.

- دمج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الفصول الدراسية.

- بناء برامج تعليمية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

تضارب المصالح

يعلن المؤلف أنه ليس لديه تضارب في المصالح.

المصادر والمراجع:

جابر، عبد الحميد. (1992). مهارات الطالب الجامعي. دار النهضة العربيّة. القاهرة

الدردير، عبد المنعم وجابر، عبد الله. (2005) دراسات في علم النفس المعرفي. (2) عالم الكتب: القاهرة.

رمضان، صالح. (1987). بعض مهارات الاستذكار لدى طلاب شعبة الرياضيات بالمرحلة الثانويّة العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية. القاهرة: دراسات تربويّة. (2).290-294.

عبد المعطي، محمد وأحمد، هيثم وأبو دنيا، نادية. (2016). العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية. جامعة الملك سعود. الرياض.219-252.

الفونس، خزام ونورالدّين، فضل وأحمد، إبراهيم. (2016). بناء مقياس مهارات الاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة. مجلة الارشاد النفسي: مصر. 48. 217-250.

الفرماوي، حمدي. (1998). مقياس الاستذكار لطلاب الجامعة والثانوي. القاهرة مكتبة الانجلو مصرية.

مرسي، رحيمة. (2009). عادات الاستذكار وعلاقتها بكل من التعلّم المنظم ذاتيا، وبعض العوامل البيئيّة المرتبطة به كما يدركها تلاميذ المرحلة الابتدائيّة. المجلة لمصريّة للدراسات النفسيّة: القاهرة (19).65.

مدكور، علي. (2000). تدريس فنون اللّغة العربيّة. القاهرة. دار الفكر العربي

محمد، سعيد. (2007). الاسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة متفاوتي التحصيل. المجلة المصرية للدراسات النفسيّة: القاهرة. (17). 54 .284-333.

Curt, I & John, F. (1990). Study Skills Déférences among high Risck Collège Freshmen, Paper Presented at the Annual Meeting of the MidWestern Educational Research Association (12th, Chicago, IL, Octobre 16-20).

Cottrell, S. (1999). The Study Skills HandBook, London : McMillan Press LTD.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Béhavioral Sciences (2nd ed). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Herman, D RayBeck, D. & Guttman, D. (1997). Improviny Student Memory. Toronto ; Hogerfe & Huber Publishers.

Hinchy, D. (1996). Why Kids Say They Don't do Home Work ؟ The Cleaniny House.242-245.

Montalvo, F. T., & Gonzalez, T. M. C. (2004). Self-Regulated Learning and Future Directiontions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 2 (1), 1-34.

Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.

Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, Learning and self-efficacy in secondary education. Learning and Individual Différences, 22(6), 806–813.

Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.

Yangyu Xiao, Y., &Yang.M.(2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students 'self – regulation in English language learning. Journal homepage, l,81,39-49.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329–339.

ـ كيفية الإستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA

صالح العايب (2026)، فعاليّة استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الاستذكار، المجلد 18، العدد 02، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، الجزائر، الصفحات: 12-24