التدريس الاستقرائي و علاقته بتنمية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية

بحث مشتق من رسالة لنيل درجة الماجستير فى التربية

الباحثة. هند رشدي محمد

إشراف

أ.د/ فتحى علي يونس
استاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د/ محمد محمود موسى
استاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية– جامعة بني سويف

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تنمية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية وذلك باستخدام استراتيجيات التدريس الاستقرائي، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طالبات المرحلة الابتدائية، قد تراوحت أعمارهن ما بين (١٠– ١٢) عاما، بمتوسط عمري قدره (١١.٥٧) وانحراف معياري قدره (٠.٤٠)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (١٠) طالبات، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التعلم المنظم ذاتيا، واستراتيجية التدريس الاستقرائي (من إعداد: الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فعالية استراتيجية التدريس الاستقرائي في تنمية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التدريس الاستقرائي–التعلم المنظم ذاتيا–التحصيل الأكاديمي.

Abstract

Study Title: The effect of inductive teaching strategy on developing self-organized learning and academic achievement among primary school students.

The aim of the current research is to develop self-organized learning and academic achievement among primary school students, by using inductive teaching strategies. The research sample consisted of (20) primary school students, whose ages ranged between (14-15) years, with an average age of (14.57) and deviation Standard (0.40), and the sample was divided into two experimental and control groups, each of which consisted of (10) students, and the study tools consisted of a self-organized learning scale and an inductive teaching strategy (prepared by: the researcher), and the results resulted in the effectiveness of the inductive teaching strategy in developing Self-organized learning and academic achievement for primary school students.

Key words: inductive teaching strategy - self-organized learning - academic achievement.

المقدمة

يشهد هذا العصر تغييرات علمية وتكنولوجية متنوعة ومتسارعة، ويفرض ذلك بدوره تحديات كبيرة على التربية، لأنها المسئولة عن تزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات العلمية، مما حدا بالمعايير القومية لتعليم اللغة العربية إلى تضمينها لاكتساب المعرفة وتنمية الفهم الذي يتطلب القدرة على استخدام المعرفة العلمية.

وتعتبر مادة اللغة العربية من أهم المواد الدراسية في المراحل التعليمية، وخصوصا المرحلة الأولى، التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العلمي، ومساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات العلمية اللازمة لاستمرار التعلم، وحل المشكلات الحياتية التي يتعرض لها في بيئته؛ كما تهدف إلى اكتسابهم القدرة علي التعامل بمنهجية علمية تتفق مع متطلبات العصر الحالي والتي أصبحت المعرفة والمعلوماتية أحد المعايير الرئيسة في قياس مدى تقدم الدول؛ كما تسهم العلوم الحديثة في تحسين مهارات الملاحظة والاستنتاج وإدراك العلاقات والبحث والتجريب بهدف بناء التعميمات والاستنتاجات العلمية الدقيقة (Coll & Zegwaard, 2006).

وتدريس اللغة العربية يجعل الفرد يستطيع استيعاب ما يحدث من حوله من تطورات، وهذا يتطلب إعادة النظر في تدريس اللغة العربية والبحث عن طرق واستراتيجيات حديثة تشجع على ممارسة التفكير والانتقال بالتعليم من المرحلة التقليدية التي تعتمد على حفظ المعلومات إلى مرحلة تنمية مهارات التفكير، لإعداد تلاميذ قادرين على مواكبة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من متغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم، التفسير، التحليل، التطبيق، للوصول إلى استنتاجات صحيحة.

والأسلوب الاستقرائي مرتبط بالقدرة على القيام بالتعميمات، كما أنه يتضمن معظم مهارات التفكير التي أوصت بها البحوث الأجنبية، والتفكير الاستقرائي هو أحد أنواع التفكير الاستدلالي، وبالرغم من أهمية اكتساب المعرفة وتطويرها في مختلف العلوم الأخرى، إلا أن الطلاب قد ينهوا جميع مراحل البحث بدءا من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية دون أن يتعرضوا لخبرة تربوية مباشرة في مجال الاستدلال الاستقرائي، فالطلاب ومن بينهم الأطفال الصغار يتعلمون أن المعادن موصلة للحرارة، ولكنهم لا يعرفون أن هذه

النتيجة تم التوصل إليها عن طريق الاستدلال الاستقرائي بعد ملاحظة هذه الظاهرة في عدد من الحالات، فالحديد موصل للحرارة، والألومنيوم موصل للحرارة، ومن هنا جميع المعادن موصلة للحرارة.

وللتفكير الاستقرائي دور كبيرا في حياة البشر، حيث يشير جروان (٢٠٠٢: ٧٣) إلى أن هذا الدور الكبير الذي يلعبه التفكير الاستقرائي في حياة البشر، فإذا لم نكن قادرين على التعميم وتجاوز حدود المعلومات المتوافرة لدينا، فلن نتمكن من فهم ما يدور في الطبيعة أو اكتشافها؛ حيث أن التفكير الاستقرائي موجه بطبيعته لاستكشاف القواعد والقوانين، كما يعتبر وسيلة هامة لحل المشكلات الجديدة والقديمة، أو تطوير فروض جديدة.

ومن هنا يعتبر التفكير الأداة الحقيقية التي يواجه بها المتعلم متغيرات العصر، ومن خلال التفكير تتكون معتقدات التلاميذ وميولهم ونظرتهم لما حولهم، ولذلك فإن الاهتمام الحديث أصبح ينصب على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ (العتيبي، ٢٠٠١: ٨).

والتدريس الاستقرائي لا ينفصل عن تلك المعتقدات والأفكار التي يشكلها التلميذ عن ذاته وعن قدراته على التصرف والتحمل أمام الظروف المحيطة به، فالتفكير ليس معناه التمادي في التفاؤل، أو تزيين الواقع بالوهم والخيال، بل إنه مدخل يركز على أفكار التلميذ ومعتقداته حول قدراته، وإيجابياته في مواجهة الصعاب، وعند مواجهة التلميذ لمواقف سيئة أو تعرضه لمواقف مؤدية من قبل الآخرين، فإنه لا يصدر حكمه بالتعميم بأنه كل الناس مؤدية، أو إن ذلك نهاية العالم، بل ينظر ويقيم الأمور على حقيقتها وبطرق متزنة، ويبحث عن طرق لتحسينها، ويحاول التعلم من تجاربه (Kendra, 2012: 2).

ويعتبر التعليم مهنة ورسالة سامية ومقدسة، لأنها تتطلب من المعلم عملاً متواصلا ومهارات خاصة وخلقا قويما ينبثق من الشعور بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم والمجتمع والتعليم رسالة مقدسة لأنها وسيلة الأنبياء والمربين في البناء الروحي للمجتمع.(Malik & Hariri, 2002)

ويقصد باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تلك العمليات التي يستخدمها الطلاب من أجل تنظيم أنفسهم، مستخدمين في ذلك العديد من الاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية بالإضافة لإدارتهم لتلك الاستراتيجيات من أجل التحكم في عملية تعلمهم (Hashimoto et al., 2017).

واستخدام الاستراتيجيات يمكن المتعلمين من تنظيم سلوكهم وبيئتهم بطريقة ذاتية، ويعتمد اختيار الطلاب للاستراتيجيات واستخدامهم لها مباشرة على إدراكهم لكفاءتهم الذاتية وعلى التغذية الراجعة (Wang et al., 2020).

ويعتبر التحصيل الأكاديمي هدفًا يسعى إليه كل طلاب العلم فى المراحل التعليمية المختلفة، فهو المعيار الأساسى لانتقال التلميذ من صف دراسي لآخر، بالإضافة إلى ما يحدثه من آثار فى تكوين شخصيته وشعوره بالرضا والسعادة الشخصية وتأكيد الذات والثقة بالنفس، كما يترتب عليه أيضًا الحصول على الشهادات أو التقدير من الآخرين كالأقران أو الآباء أو المقربين، وقد أجريت ولازالت تجرى بحوث عديدة لاكتشاف العوامل الميسرة للحصول على درجات تحصيلية مرتفعة، والتعرف على العوامل المعوقة لذلك بغرض تلاشيها فيما بعد، وكانت نتيجة لذلك ظهور مجموعتين من العوامل أحدهما تشتمل على المتغيرات البيئية والأخرى تشتمل على المتغيرات المرتبطة بشخصية المتعلم (ردادى، ٢٠٠٢: ١٧١).

فعندما يبدأ المعلم أداء مهمته، فأنه يلاحظ تدريجيًا وجود فروق فردية بين التلاميذ من حيث سير عملية التعلم، وقدرة التلاميذ على الاستيعاب، والفهم، والتحدث، والانتباه وغيرها، وتتضح هذه الفروق من خلال مستويات التحصيل الدراسي المختلفة، حيث نجد من التلاميذ من هو متفوق دراسيًا، ومنهم من هو عادي فى تحصيله الدراسي، ومنهم من هو ضعيف فى ذلك.

ومن هنا تلعب استراتيجية التدريس الاستقرائي دورا مهما في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث

من خلال ما سبق حول نتائج ملاحظة الباحثة لبعض معلمي اللغة العربية بمدارس التعليم الابتدائي ومناقشة بعض موجهي اللغة العربية، مع استقراء الأدبيات المرتبطة بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، بالإضافة إلى الدراسات السابقة المرتبطة بتنمية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، تبين تدنى مستوى طالبات المرحلة الابتدائية في اكتساب التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي والقصور في تنميتها على مستوى المعالجات التدريسية وقياسها على مستوى التقويم من قبل معلمي اللغة العربية.

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة وجدت الباحثة قلة الدراسات التي تناولت تنمية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية؛ ولمواجهة هذه المشكلة هدف البحث الحالي الي بناء استراتيجية التدريس الاستقرائي واستخدامه في تدريس اللغة العربية لتنمية التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى التلميذات في إكتسابهن التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالإضافة إلي قصور مناهج اللغة العربية الحالية عن تنمية هذه التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي بشكل منهجي مخطط له ومقصود سواء على مستوى المعالجات التدريسية والتقويم، وللتصدي لهذه المشكلة ستحاول الباحثة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. هل توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق استراتيجية التدريس الاستقرائي؟

٢. هل توجد فروق في التعلم المنظم ذاتيا بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التدريس الاستقرائي؟

٣. هل توجد فروق في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق استراتيجية التدريس الاستقرائي؟

٤. هل توجد فروق في التحصيل الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجية التدريس الاستقرائي؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى ما يلي:

١. التحقق من استراتيجية التدريس الاستقرائي في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

٢. إعداد استراتيجية التدريس الاستقرائي في تنمية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية مع التحقق من فاعليتها.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في جانبين: أولهما: الجانب النظري، ثانيهما: الجانب التطبيقي.

ففي الجانب النظري:

١)يلقى البحث الضوء على أهمية التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية ومواكبة التدريب على تحسينهما لديهن.

٢) يوضح البحث طبيعة التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي وعلاقتهما ببعض المفاهيم الأخرى.

٣)يوجه البحث الحالي الأنظار إلى طبيعة التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي وتنوعهما وضرورة تحسينهما بأساليب علمية.

وفي الجانب التطبيقي:

١)يستفيد من نتائج البحث المعلمون وأولياء الأمور تنمية التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

٢)يمكن للتلميذ أو المعلم الاستعانة ببرامج واستراتيجيات كاملة والتدريب عليه فى إطار المناهج الدراسية أو ورش العمل أو العمل الفردي لتنمية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث

التعلم المنظم ذاتيا

يعرفه عبد الغفار (٢٠٠٣: ١٣٨) بأنه النشاط الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية وكفاءة فاعلة لتنمية استعداداته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته واستخدام مهاراته في إنجاز عملية التعلم بنفسه، ويتجه نحو الاستقلالية وتقليل اعتماده على الآخرين ويتحمل مسئولية قراراته ويتحلى بالمرونة المعرفية ويمتلك عقلاً مفتوحاً لتقبل الأراء الأخرى ومعرفة المصادر الموثوقة والسريعة للمعلومات، وكيفية انتقائها وتقييمها وترجمة حاجات التعلم إلى أهداف يلتزم بها من خلال خطط ونشاطات لتحسين الأداء الحالي والإبقاء على الحافز الذاتى واستمراره.

وهو استعمال الطالبات الواعي لعمليات ما وراء المعرفة لتحسين خبرتهن التعليمية، وتتضمن هذه العمليات التقييم الذاتي والمراقبة الذاتية والتفكير الناقد، وهو الدرجة التي طالبات المرحلة الابتدائية على مقياس التعلم المنظم ذاتيا المعد في البحث الحالي.

التحصيل الأكاديمي

هو مدى إتقان الأداء من معارف ومهارات معنية يكتسبها الطالب خلال استيعاب المادة الدراسية عن طريق مقارنته بالطلاب في ضوء معايير معينة (Ahmad et al., 2012).

وهو محصلة ما توصلت إليه طالبات المرحلة الابتدائية فى تعلمهن من معلومات ومهارات وخبرات فى المواد الدراسية خلال العام الدراسي، ويقاس بالدرجة التى تحصل عليها طالبات المرحلة الابتدائية فى الاختبارات التحصيلية فى نتيجة امتحانات مرحلة التعليك الأساسي لمادة اللغة العربية.

استراتيجية التدريس الاستقرائي

طريقة تدريسية يقوم فيها المعلم بتقديم الأمثلة أو بعض المعلومات الناقصة والمتناقضة للطالب، بحيث يقوم الطالب بدوره بأداء عقلي عن طريقة الاستقراء ليكشف السمة المشتركة بين تلك المعلومات أو المفهوم أو القاعدة محل التدريس (زيتون، ٢٠٠٦)

وهو عملية عقلية يقدمها المعلم للطالبة من حيث يقوم من خلالها بالتوصل إلى فكرة جديدة أو تعميم بعد أن يقوم بعدد من الملاحظات التي يربط فيها الحقائق ببعضها البعض وبمعارفه وخبراته السابقة؛ وهو يتضمن مرحلتين هما:

- الملاحظة والتجريب.
- الاستنتاج والوصول إلى القوانين العامة والنظريات.

فهي طريقة تدريسية يقوم فيها المعلم بتقديم الأمثلة أو بعض المعلومات الناقصة والمتناقضة للطالبة، بحيث تقوم الطالبة بدورها بأداء عقلي عن طريقة الاستقراء ليكشف السمة المشتركة بين تلك المعلومات أو المفهوم أو القاعدة محل التدريس.

حدود البحث

(١) **الحدود البشرية:** يتم اختيار عينة البحث بطريقة قصديه من طالبات المرحلة الابتدائية، تراوحت اعمارهن ما بين (١٠-١٢) عاما.

(٢) **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث فى العام الدراسى ٢٠١٩ – ٢٠٢٠م.

(٣)**الحدود المكانية:** مدرسة عمربن الخطاب الابتدائية - التابعة لإدارة سمسطا- محافظة بني سويف.

أدوات البحث

١) مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد: الباحثة).

٢) استراتيجية التدريس الاستقرائي (إعداد: الباحثة).

التأصيل النظري للبحث

أولا: التعلم المنظم ذاتيا

يرى Hargis (2000) أن التعلم المنظم ذاتيا هو أسلوب أداء المهام الذي يوظف فيه المتعلم مجموعة من المهارات مثل وضع الأهداف لتنمية المعلومات، واستخدام استراتيجيات متطورة لتحقيق هذه الأهداف.

وتعرف Nancy (2000: 437 - 475) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه عبارة عن عملية تطوير الأهداف، واستخدام الاستراتيجيات، ومراقبة الأداء لكي تكتمل المهام.

ويعرفه عطية (٢٠٠٠: ٢٦٣) بأنه استخدام استراتيجيات محددة لإنجاز الأهداف الأكاديمية على أساس فعّالية الذات، ويعكس الدرجة التي يستطيع بها المتعلم استخدام العمليات الشخصية لتنظيم السلوك على نحو معين فضلا عن التعلم البيئي المباشر.

ويعرف Burkay & Ural (2018: 3) التعلم المنظم ذاتيّا بأنه الاستعمال الواعي لعمليات ما وراء المعرفة لتحسين الخبرة التعليمية، وتتضمن هذه العمليات التقييم الذاتي والمراقبة الذاتية والتفكير الناقد.

وقد اتضح من خلال العرض السابق تعدد مفاهيم وتعريفات التعلم المنظم ذاتيًا بناءً على تعدد التوجهات النظرية المختلفة والتي تناولت التنظيم الذاتي للتعلم وهناك عدة نقاط مشتركة بين التعريفات المختلفة للتنظيم الذاتي للتعلم وهي:

١- أن إجادة المتعلمين لهذا النوع من التعلم يعتمد على استخدامهم لمجموعة من الاستراتيجيات وأن استخدام هذه الاستراتيجيات هو السبيل الأمثل لتحقيق الأهداف الأكاديمية.

٢- أن التعلم وفق هذا المفهوم ليس شيئًا يحدث للطلاب ولكنهم يحدثونه بأنفسهم عن طريق فاعليتهم ومشاركتهم معرفيًا، وما وراء معرفياً وسلوكياً في تطوير عملية التعلم الخاصة بهم.

٣- ركزت معظم هذه التعريفات على إظهار قيمة المسئولية في التعلم ومشاركة المتعلم الفعالة في عملية تعلمه فهو مشارك نشط في عملية التعلم.

٤- أكدت معظم التعريفات على أهمية التغذية الراجعة المستمرة والتي تساعد المتعلم على وضع أهداف جديدة خلال التعلم.

عمليات التعلم المنظم ذاتيا

١-الملاحظة الذاتية Self-observation:

وتشير إلى الانتباه المقصود من جانب المتعلم لنواحي من سلوكه الشخصي، فالطلاب لا يستطيعون تنظيم أفعالهم قبل أن يعرفوا ما يفعلونه أولا.

٢-الحكم الذاتي Self-judgment:

ويشير إلى مقارنة الأداء الحالي بأهداف الفرد، وتتأثر الأحكام الذاتية بأنماط المعايير الموظفة وخواص الأهداف كمعايير مجردة أو معيارية، فالمعايير المجردة تكون ثابتة، أما المعايير المعيارية فتقوم على أداء الآخرين والنمذجة، وتساعد المقارنة الاجتماعية لأداء الفرد مع أداء الآخرين في تقويم ملائمة سلوك الفرد لسلوك الآخرين.

٣-رد الفعل الذاتي Self-reaction:

قد يكون رد الفعل الذاتي تقويمي أو واضح حقيقي، وهي تحدد رغبة الفرد اللاحقة في الاستمرار في الممارسات التعليمية الذاتية (Schunk, 1994: 78).

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا

إنَّ أهمية التعلم المنظم ذاتيًا تزداد بين المربين، حيث توضح الأبحاث أن المتعلمين يكونون نشيطين عقليًا أثناء التعلم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات، وأنهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم، وعلى ذلك يتطلب التنظيم الذاتي الفعَّال أن يكون

لدي المتعلمين أهداف معينة ودافعية لتحقيق هذه الأهداف، ويجب أن ينظم المتعلمون ليس فقط أفعالهم، وإنما أيضا دوافعهم الداخلية ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل والمعتقدات والنوايا والوجدان (Schunk, 2005).

والدراسات التي استخدمت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتًيا توضح:

- لها تأثير إيجابي على التفكير ذو المستوى المرتفع.
- تؤثر إيجابيا على مراقبة الفهم.
- تحسن تعلم المتعلمين.
- تزيد عندما يعطي المتعلمون أسبابًا منطقية لاستخدام الاستراتيجية. (Shapley, 1993: 49)

ثانيا: التحصيل الأكاديمي

يمثل التحصيل الأكاديمي أهمية خاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لما له من دور فى اكتشاف ذوى القدرات العقلية وكذلك اكتشاف المتأخرين دراسيًا، فهو المعيار الأساسي لانتقالهم من صف دراسي لآخر، بالإضافة إلى ما يحدثه من آثار فى تكوين وتشكيل شخصية التلاميذ أنفسهم وشعورهم بالرضا والسعادة الشخصية والثقة بالنفس، كما يترتب على ذلك أيضًا الحصول على الشهادات أو التقدير من الآخرين كالأقران أوالأباء أوالمعلمين.

والتحصيل الأكاديمي له أهمية كبيرة فى حياة التلاميذ ؛ فهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التى تؤهلك لذلك؛ بل له جوانب هامة جدًا فى حياته باعتباره الطريق الإجبارى لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذى يقوم به التلميذ فى المجتمع الذى يعيش فيه، والمكانة الاجتماعية، ونظرته لذاته، والشعور بالنجاح ومستوى الطموح، (الحموي، ٢٠١٠: ١٧٦).

مفهوم التحصيل الأكاديمي

يعرفه كل من متولي، علي (٢٠٠٤: ٨٧) بأنه مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات فى المادة الدراسية؛ حيث يتحدد مستوى التحصيل للطالبة بالدرجة التى حصلت عليها فى الاختبار التحصيلي.

وهو مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة فى العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أوبالاختبارات المقررة (العيسوى وآخرون، ٢٠٠٦: ١٣).

ووصف Adeyinka (2011) التحصيل الأكاديمي بأنه مجموعه من المعايير للحكم على فاعلية الأنشطة التعليمية ومدى قدرة المتعلم وكفاءته للاستفادة منها، وتصنيف مستويات الطلبة الأكاديمية بناءً عليه إلى مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة.

ويرى Glenn (2012) أن مفهوم التحصيل الأكاديمي يتضمن عدد من الدلالات التربوية والنفسية التى توضح معنى التحصيل الأكاديمي بأنه:

١- معيار أساسي للحكم على قدرات الطلبة وإمكاناتهم الدراسية فى منهاج دراسي معين.

٢- مؤشر مهم لتحديد مستوى المعززات والمزايا والأدوار الاجتماعية التى يستحقها الطلبة.

٣- يحدد مقدار المساعدات الأكاديمية التى يحتاجها الطلبة للتغلب على معوقات تحصيلهم.

٤- مصدر رئيسى للتغذية الراجعة حول مدى تحقيق الاهداف التعليمية.

ويعرفه Kaur & Sankhian (2017) بأنه كم من المعلومات والخبرات الدراسية التى اكتسبها الطلاب خلال العام الدراسي، حيث يقدر بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالبة فى نهاية العام الدراسي.

ويعرفه Jangra & Balda (2018) بأنه يشير إلى إطار المعارف والمهارات التى يتم تحصيلها من خلال الموضوعات الدراسية التى يتم تدريسها، وتقاس بالاختبارات أو أساليب التقويم المختلفة.

كما يمكن تعريف التحصيل الأكاديمي بأنه المستوى الذى يصل إليه الطالب فى تعلمه تحت ظروف التدريب والممارسة التى تتيحها المدرسة، وقدرته على التعبير عما تعلمه من خبرات دراسية معينة على الاختبارات التحصيلية العادية أو المقننة المعدة لهذا الغرض.(Sainio et al., 2019)

وتعرف الباحثة التحصيل الأكاديمي إجرائيًا بأنه محصلة ما توصل إليه الطالبات فى تعلمهن من معلومات ومهارات وخبرات فى مادة اللغة العربية خلال العام الدراسي.

أهمية التحصيل الأكاديمي

يهتم الآباء والمعلمين بالتحصيل الأكاديمي باعتباره مؤشرًا للتطور الدراسي لأبنائهم فى أثناء تقدمهم من صف دراسي لآخر، كما يهتم به الأبناء باعتباره سبيلاً إلى تحقيق وتقدير الذات ومن ثم تنمية وتدعيم الثقة بالنفس لديهم، حيث تتجلى فائدة التحصيل الأكاديمي بأوجه شتى

فى حياتنا الاجتماعية وبخاصة فى مستقبلنا،لذلك فإن أي مجتمع يسعى للنمو والتطورلابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الأكاديمي لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور من خلال قدرتهم على استخدام التكنولوجيات المعقدة، بجانب قدرتهم على الإبداع والاكتشاف، وهذا يرتبط إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذى يتلقاه الأفراد، ومن ثم فإن الاستثمار فى مجال التعليم شرط أساسى لابد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد (نوفل، ٢٠٠١: ٢٩).

طبيعة التحصيل الأكاديمي

تعتبر الاختبارات التحصيلية طريقة منظمة لقياس مجموعة من الجوانب المختلفة؛ كالتحصيل، والاتجاهات والميول الخاصة بالتلاميذ بعد دراستهم لبرنامج معين أو مجموعة من المواد، وذلك من خلال طريقة التقدير الكمي لمجموعة من الأسئلة تمثل الجوانب المعرفية وغير المعرفية التى يجب أن يكتسبها التلميذ بعد دراسته، (حسين، ٢٠٠١: ٣٥).

وتقيس الاختبارات التحصيلية التعلم الذى يتم تحت شروط معينة ومحددة بدرجة نسبية وفى ظروف يمكن التحكم فيها؛ مثل التعلم الذى يحدث داخل الصف المدرسى؛ حيث تبين ما يستطيع التلميذ أداءه فى وقت معين؛ أى أنها تركز على الحاضر أو الماضى أو ما تم تعلمه بالفعل.

أما اختبارات الاستعداد مثل اختبارات الذكاء العام، وبطاريات الاستعدادات المتعددة، واختبارات الاستعدادات الخاصة؛ فهى تقيس تأثير التعلم تحت شروط يصعب التحكم فيها؛حيث إنها تركزعلى ما يمكن للفرد أداؤه مستقبلاً إذا ما أتيحت له الظروف المناسبة (علام، ٢٠٠٠: ٣٠٧).

تصنيف الاختبارات التحصيلية

أشارت أحمد (٢٠٠٨: ٨١) إلى أنه يمكن الاعتماد فى تصنيف الاختبارات التحصيلية على بعدين رئيسيين هما: نوع الأسئلة المكونة لها، وفلسفة القياس التى يمكن بها الحكم على النتائج، وسيتم تناول هذه الأبعاد من خلال:

تصنيف الاختبارات التحصيلية من حيث نوع الأسئلة المكونة لها إلى:

١) الاختبارات الشفوية:

تعتبر الامتحانات الشفوية أقدم أنواع الاختبارات استعمالاً، وقد تعرضت لكثير من أوجه النقد، مما أدى إلى التحول عنها إلى الاختبارات التحريرية.

٢) الاختبارات التحريرية:

يمكن تصنيف هذا النوع من الاختبارات حسب الصور المختلفة التى تصاغ بها الأسئلة وما تتطلبه من استجابة إلى عدة أنواع منها:

أ- أسئلة المشكلات: وهى تقدم مجموعة من الشروط تمثل موقفًا مشكلاً، وتتطلب من المجيب أن يتوصل إلى حل فى ضوء البيانات الكمية والوصفية المقدمة.

ب- أسئلة الإنشاء: ويطلق عليها أحيانا أسئلة الاستجابة الحرة وفيها يكون للتلميذ حرية الاستجابة اللفظية المكتوبة، وتشتمل على: أسئلة الاجابة القصيرة، وأسئلة التكملة، وأسئلة المقال التى تتميز بالمرونة والشمول؛ حيث يتم استخدامها بكفاءة فى قياس مستويات متنوعة من المجال المعرفى كالمعلومات، والفهم، والتحليل، والمقارنة، والتعليل، والاستنتاج، والقدرة على ربط الافكار وتنظيمها، ويؤخذ عليها صعوبة تغطيتها للموضوع، وافتقارها للموضوعية وتأثرها بالقدرة على التعبير اللغوى الكتابى.

ج- أسئلة الاختيار: ويطلق عليها أحيانا أسئلة التعرف، وتشتمل على عدة أنواع من بينها أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة المزاوجة، وأسئلة التصنيف، ولعل من أفضلها أسئلة الاختيار من متعدد؛ حيث يصلح هذا النوع فى قياس المستويات العليا فى المجال المعرفى كالتحليل والتفسير والاستنتاج.

٣) الاختبارات الأدائية: وتستخدم هذه الاختبارات لقياس المهارات التى لاتصلح الاختبارات الشفوية والتحريرية فى قياسها (القرشي، ١٩٨٦).

تصنيف الاختبارات التحصيلية من حيث فلسفة القياس التى يمكن بها الحكم على النتائج إلى:

١) الاختبارات مرجعية المعيار:

ومن خلالها يتم مقارنة أداء التلميذ بأداء التلاميذ الآخرين فى المجموعة أو الفصل، ولايكون للدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى الاختبار معنى إلا بمقارنتها بغيرها من درجات التلاميذ الآخرين، ويمكن تصنيف التلميذ ضمن ذوي التحصيل المرتفع أو المتوسط أو المنخفض.

٢) الاختبارات مرجعية المحك:

يتم فيها تقويم أداء التلميذ فى ضوء محك مطلق محدد تحديدًا جيدًا، وتكون للدرجة معنى لأنها تقارن بمستوى كفاية أو أداء معين يحدد تحديدًا مسبقًا حسب الأهداف الموضوعة للاختبار، ويلاحظ أن الدرجة هنا تستعمل فى وصف أداء الممتحن، وتحديد مستوى الإتقان، (محمود، ١٩٩٥: ٤).

٣) القياس الموضوعى:

لايعتمد هذا القياس على نوع الأداة المستخدمة، ولا على أداء الأفراد الذين يقاس تحصيلهم، فهو يهدف للوصول إلى ما يشبه القياس المادى من حيث وجود صفر مطلق أو وجود وحدة قياس مطلقة يقدر بها أداء الأفراد، وهو يقوم على نظرية الاحتمالات وعلى النمذجة الرياضية ومن امثلتها نموذج راش (كاظم وآخرون، ١٩٨٤: ٥٠).

ثالثا: استراتيجية التدريس الاستقرائي

تتجسد ملامح هذا الأسلوب في المبدأ الذي وضعه رائد الفكر البنائي جان بياجيه (Jan Piaget) والذي يمكن إيجازه في: أن المعرفة يجري بناؤها بصورة نشطة على يد المتعلم، ولا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة (زيتون، زيتون، ٢٠٠٣) ويقدم أنصار النظرية البنائية أشكالًا مختلفة لمبادئ التعليم الفعال (Halpem, 2001)، وذلك بأن يبدأ التعليم بالمضمون والخبرات التي قد تكون مألوفة لدى الطلاب بحيث يمكنهم عمل روابط مع الهياكل المعرفية الموجودة لديهم، ولابد من وجود مادة جديدة تقدم في سياق التطبيقات الحقيقية المرسومة وعلاقتها بمجالات المعرفة الأخرى بدلًا من أن يتم تعلمها بشكل مجرد خارج السياق؛ ولابد أن يطلب من الطلاب سد الفجوات واستقراء المادة المقترحة من جانب المعلم، ويكون الهدف

بذلك حماية الطلاب من الاتكال على المعلمين كمصدر رئيسي للمعلومات المطلوبة، بل أن يساعدوهم على تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم.

ويرى عبد الحميد (٢٠١٠) أن الطريقة الاستقرائية تتميز بما يلي:

١. تنمي القدرة على التفكير حيث يصل الطالب إلى القاعدة بنفسه.

٢. تعود الطلاب على دقة الملاحظة والتأني في الاستنباط.

٣. سهولة حفظ القاعدة نتيجة النشاط الذاتي والفهم.

٤. تثير الحماسة والنشاط الذهني والتفاعل مع المعلم.

٥. وسيلة لضبط الطلاب وتنظيم مشاركتهم وحثهم على العمل والثقة.

ويعد الأسلوب الاستقرائي في التعليم والتعلم الاستقرائي هو الأسلوب المفضل ويحظى بدعم العديد من النظريات التعليمية مثل النظرية الإدراكية، والنظرية البنائية الاجتماعية، كذلك من خلال الدراسات التجريبية حول التعليم والتعلم، لما له من أفضلية على الأسلوب الاستدلالي التقليدي، ومن النماذج التعليمية التي تستخدم الاستقراء في تدريس المفاهيم نموذج جانيه (Gagné) التعليمي الاستقرائي.

بحوث سابقة

أولا: بحوث تناولت بعض استراتيجيات التدريس الاستقرائي

استخدم بحث Francis & Simpso (2003) النظريات والحدس والبحث في تحفيز قدرة الطلبة على معرفة المفردات اللغوية" فقد استخدم فيها طرقًا لتطوير قدرة الطلبة على فهم المفردات اللغوية وسرعة القراءة، معتمدًا على خبرة المعلم وحدس الطالب، وخلصت إلى أن هذه الأنشطة والمصادر زودتهم بطرق واضحة لمساعدة الطالب على تعلم الكلمات الجديدة واستخدامها في صياغات مختلفة، مما ساعد على زيادة فهم النصوص المكتوبة وإضافة الطلاقة في القراءة.

ولقد سعى Ambrose (2007) إلى التعمق في فهم الأسباب الكامنة وراء حدس الطلبة في بعض المفاهيم الطبيعية كالحركات البسيطة والاهتزازية والمتناغمة والسقوط الحر، وذلك باستخدام أسلوب التحليل النوعي للبيانات من خلال سؤال الطلبة عن أسباب اختياراتهم

الحدسية. وقد توصل إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة تكون إجاباتهم صحيحة باستخدام أسلوب الحدس ولكن عند طلب تفسير سبب اختياره لم يستطع الكثير منهم إيجاد تفسيرات تنم عن فهم للمفاهيم الفيزيائية موضوع البحث، لذا يرى البحث أن هذا الأسلوب يسهم في تطوير فهم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية والهندسية بعد عرض وتوضيح المفاهيم الطبيعية على الطلبة باستخدام البيانات التوضيحية.

وتوصل بحث القيسي (٢٠٠٨) إلى أثر استخدام استراتيجيته الاستقصاء الرياضي في التحصيل والتفكير الرياضي على عينة من ٨٦ من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وأسفرت النتائج عن زيادة في التحصيل ونمو في التفكير الرياضي، وقد عزى ذلك إلى الاهتمام بتنمية التفكير والبحث والتقصي وتحفيز الطلبة وتشجيعهم على التعلم، ومما يمكن الطلبة من مواجهة التحديات الحياة والتكيف مع التغيرات المتسارعة.

وأشارت نتائج بحث الكندري، إبراهيم (٢٠٠٨) حول فعالية الطريقة الاستقصائية في تدريس اللغة العربية على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين يتعلمون بالطريقة الاستقصائية ومتوسط أداء طلاب المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالأسلوب التقليدي لصالح المجموعة التجريبية، أي أن الطريقة الاستقصائية في التدريس لها تأثير إيجابي في تحسين التحصيل الدراسي.

وهدف بحث Dane et al. (2011) إلى مقارنة استخدام طريقتي التفكير المنطقي والتفكير الحدسي لحل المشكلات وأثرهما على إنتاج أفكار إبداعية، وتكونت عينة البحث ١٧٩ طالبًا وطالبة، وأسفرت نتائج البحث إلى عدة نتائج من أهمها: زيادة الأفكار الإبداعية عند استخدام التفكير الحدسي مقارنة بالتفكير المنطقي، كما توصل البحث أنه في حال تعارض أسلوب التفكير المنطقي أو التفكير الحدسي مع النمط تفكير المتعلم المعتاد للتعامل مع التعليمات والإرشادات المتبعة لحل المشكلات (الموقف، أداء المهمة، التكليف) فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الأفكار الإبداعية.

ثانيا: بحوث تناولت التعلم المنظم ذاتيا

هدف بحث Yusuf (2011) إلى فحص دور كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وفعالية الذات، والدافعية للتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من ٣٠٠ من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج عن: وجود تأثير مباشر، وتأثيرات غير مباشرة للدافعية للتحصيل ولاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل.

وقد هدف بحث Dibenedetto & Bembenutty (2011) إلى التعرف على العلاقات بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي في المقررات العلمية، وما إذا كانت متغيرات تنظيم الذات الأكاديمي – متضمنة فعالية الذات، وإرجاء الإشباع، والبحث عن المساعدة – تنبأ بالتحصيل الدراسي في المقررات، والفروق بين الجنسيين في متغيرات البحث؛ وتكونت العينة من (٥٧) من طلاب الجامعة (٢٤ ذكورًا، ٣٣ إناثًا)، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي، ووجود علاقات موجبة دالة بين متغيرات البحث (التنظيم الذاتي للتعلم، وفعالية الذات، وتأجيل الإشباع الأكاديمي) والتقديرات النهائية في المقررات، ووجود فروق – وإن كانت غير دالة إحصائيًا – بين الجنسين في تكرار أنشطة طلب المساعدة من الآخرين لصالح الإناث.

وقد هدف بحث Ahmad et al. (2012) إلى كشف العلاقات بين التعلم المنظم ذاتياً، وفعالية الذات الأكاديمية، والتوحد مع المدرسة، وقلق الاختبار، والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٤٢٦) من طلاب الصف العاشر (٢٠٥ ذكورًا، ٢٢١ إناثًا) إلى النتائج الآتية: وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى الذكور، وأن التحصيل الدراسي لدى الإناث أفضل من التحصيل الدراسي لدى الذكور، وأن الذكور أفضل من الإناث على مقاييس التعلم المنظم ذاتيًا.

وقد هدف بحث Peng (2012) إلى التعرف على العلاقة بين سلوك التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، وتكونت العينة من (١٠١) من الطلاب (متوسط العمر = ٢٠ سنة، ٥٤% ذكورًا، ٤٦ % إناثًا)، ومن بين النتائج التي كشفت عنها البحث: أن الاستراتيجيات المعرفية، وتنظيم الذات، وقلق الاختبار تعدُّ منبئات مهمة للتحصيل الدراسي.

بينما هدف بحث Ocak & Yamac (2013) إلى فحص العلاقات بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات الدافعية، والاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات؛ وتألفت العينة من (٢٠٤) من طلاب الصف الخامس الابتدائي، وكشفت نتائج البحث عن: أن فعالية الذات تنبأت – بشكل إيجابي دال – بالتحصيل الدراسي، وتنبأ قلق الاختبار – بشكل سلبي دال – بالتحصيل، في حين لم يكن لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تأثير دال على التحصيل الدراسي في الرياضيات.

بينما هدف بحث Sadi & Uyar (2013) إلى التعرف على نمذجة المعادلة البنائية إلى – فحص العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين فعالية الذات، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (متضمنة الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الما وراء معرفية، واستراتيجيات إدارة الوقت، وإدارة بيئة البحث، واستراتيجيات تنظيم الجهد) والتحصيل الدراسي في مادة البيولوجي، وتكونت العينة من ٤٢٨ من طلاب المدرسة العليا بتركيا (٢٣٦ إناثًا، ١٦٢ ذكورًا) امتدت أعمارهم من ١٤ إلى ١٨ عاماً (بمتوسط عمري = ١٥.٢٩ سنة، وانحراف معياري = ٠.٦٠ سنة)، ومن بين النتائج التي كشفت عنها البحث: وجود علاقة إيجابية دالة بين الاستراتيجيات الما وراء معرفية (MSR)، واستراتيجيات إدارة الوقت، وإدارة بيئة البحث (TSEM)، واستراتيجيات تنظيم الجهد، والتحصيل الدراسي في مادة البيولوجي.

ثالثا: بحوث تناولت التحصيل الأكاديمي

هدف بحث السفياني (٢٠١٠) إلى التعرف على فعالية نموذج التعلم البنائي في التحصيل وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية في ضوء السعة العقلية لطالبات المرحلة المتوسطة؛ حيث طُبق البحث على عينة عشوائية تكونت من (١٥٨) طالبة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، حيث قُسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية دُرِّست باستخدام نموذج التعلم البنائي تتألف من(٧٨) طالبة والأخرى ضابطة تتألف من (٨٠) طالبة دُرِّست بالطريقة المعتادة؛ ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق اختبار لقياس عمليات العلم التكاملية، واختبار تحصيلي، وأسفرت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهاراه (التعريف الإجرائي) ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

لاختبار عمليات العلم التكاملية بالنسبة لمهارات عمليات العلم التكاملية المتمثلة في (تفسير البيانات، تحديد وضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب).

بينما هدف بحث Lati et al. (2012) إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام أنشطة تعلم الاستقصاء العلمي في تعزيز معدلات التحصيل الدراسي في تعلم مفهوم "التفاعل الكيميائي" وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية في مادة الكيمياء، واتبع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعروف بالتطبيق (القبلي والبعدي) لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ حيث طُبق البحث على عينة قصدية تكونت من (٦٣) من طلاب الصف الدراسي الحادي عشر من التعليم بمدينة بانكوك بتايلاند؛ حيث قسمت عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية دُرِّست باستخدام أنشطة تعلم الاستقصاء العلمي تتألف من (٢٩) طالبا والأخرى ضابطة تتألف من(٣٤) طالبا دُرِّست بالطريقة المعتادة؛ ولتحقيق أهداف البحث تم تطبق اختبار تحصيلي، وقائمة فحص مقترحة لتقدير الأداء (Rubric)، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في عمليات العلم التكاملية المتمثلة في (تفسير البيانات، التعريف الإجرائي، تحديد وضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب).

وقد هدف بحث عبد الرءوف (٢٠١٣) إلى الكشف عن فاعلية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير البصري وعادات العقل والتحصيل الأكاديمي في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واتبع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعروف بالتطبيق (القبلي والبعدي) لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ حيث طُبقت البح على عينة عشوائية تكونت من (٨٧) من طلاب الصف الأول الثانوي الدارسين لمقرر الكيمياء بكفر الشيخ بمصر، حيث قُسمت عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتألف من(٤٣) طالبا دُرِّست باستخدام خرائط التفكير والأخرى ضابطة تتألف من (٤٤) طالبا دُرِّست بالطريقة المعتادة؛ ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق اختبار مهارات التفكير البصري، ومقياس عادات العقل، واختبار التحصيل الأكاديمي، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة.

وهدف بحث (2013) Antoine إلى الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام خرائط التفكير كإحدى استراتيجيات المنظمات التخطيطية (أو البصرية) في تنمية مفاهيم أجهزة، وأعضاء جسم الإنسان لدى عينة من الطالبات في مادة الأحياء، واتبع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعروف بالتطبيق (القبلي والبعدي) لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ حيث طُبق البحث على عينة عشوائية تكونت من (٦٩) من طلاب الصف الدراسي العاشر بمناطق جنوب ولاية لويزيانا الأمريكية، حيث قُسمت عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتألف من (٣٤) طالبا دُرِّست باستخدام خرائط التفكير والأخرى ضابطة تتألف من (٣٥) طالبا دُرِّست بالطريقة المعتادة؛ ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق أداة الاختبار تحصيلي، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وقد هدف بحث (2013) Hudson إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام خرائط التفكير في الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، واتبع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعروف بالتطبيق (القبلي والبعدي) لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ حيث طُبق البحث على عينة عشوائية تكونت من (١٧٩) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بشمال شرق ولاية جورجيا الأمريكية، حيث قُسمت عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتألف من (١١٣) تلميذا دُرِّست باستخدام خرائط التفكير والأخرى ضابطة تتألف من (٦٦) تلميذا دُرِّست بالطريقة المعتادة؛ ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق أداة الاختبار التحصيلي، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

في حين هدف بحث (2013) .Rahmani et al إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية تعزيز الأقران ببيئات الألعاب التعليمية القائمة على حل المشكلات في زيادة معدلات حدوث التعلم الخبري والأداء الفعال في صقل مهارات عمليات العلم التكاملية لدى عينة من التلاميذ؛ حيث طُبق البحث على عينة عشوائية تكونت من (٦٠) تلميذاً في الصف الخامس الابتدائي من كلّا الجنسين من منسوبي إحدى المدارس بولاية بينانج

بماليزيا، حيث قُسمت إلى مجموعتين تتألف كل واحدة منهما (٣٠) تلميذاً إحداهما تجريبية دُرِّست باستخدام استراتيجية تعزيز الأقران والأخرى ضابطة دُرِّست بالطريقة المعتادة؛ ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق اختبار تحصيلي مقنن، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات عمليات العلم التكاملية المتمثلة في (تفسير البيانات، التعريف الإجرائي، تحديد وضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب).

وهدف بحث السعداوي (٢٠١٦) الذي هدف إلى التعرف على فاعلية خرائط التفكير في تدريس على التحصيل وتنمية عادات العقل المنتجة لمارزانو لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، واتبع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعروف بالتطبيق (القبلي والبعدي) لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ حيث طُبق البحث على عينة عشوائية تكونت من (١٣٦) طالبة من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي بمحافظة القليوبية بمصر، حيث قُسّمت عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتضمن (٦٨) طالبا وطالبة دُرِّست باستخدام خرائط التفكير والأخرى ضابطة تتضمن (٦٨) طالبا وطالبة دُرِّست بالطريقة المعتادة؛ ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس عادات العقل المنتجة لمارزانو، وبطاقة تقدير أداء الطالبات لعادات العقل المنتجة لمارزانو، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال استعرض البحوث السابقة، فقد أظهرت أن هناك تبايناً في مستويات في التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، في المجتمعات المختلفة التي أجريت فيها هذه الدراسات، كما بينت هذه الدراسات وجود فروق بين الذكور والإناث في أنواع الذكاء السائدة لدى كل جنس، وقد استخدمت هذه الدراسات عينات وأدوات قياس مختلفة، مما أدى إلى ظهور نتائج مختلفة، وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في الإطار النظري وتصميم أداة البحث، وقد تشابهت هذا البحث مع الدراسات السابقة من حيث هدفها بالتعرف إلى مستوى التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، إلا أنها امتازت عنها ببحث هذا الموضوع على عينة لم تطبق عليها مثل هذا البحث، وفي التعرف إلى الفروق في طبيعة التعلم المنظم ذاتيا

بين الطالبات، تبعا لمستواهن الأكاديمي؛ إذ إن غالبية الدراسات السابقة قارنت بين طلبة البكالوريوس وتخصصاتهم؛ وبعض المراحل الدراسية الأخرى.

من خلال استعراض الدراسات السابقة أيضا يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن خفض التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، ونظرا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – على حد إطلاع الباحثة، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلي أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلي نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلي اختلاف البحث الحالي عن البحوث السابقة في حداثة موضوعه، واختيار عيناته التى هى فى حاجة ماسة إلى المساندة من قبل الآخرين، وقد استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض البحث، وإعداد أدوات البحث، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلي سعي الباحثة فى الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالبحث، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولا إلي المستوي المنشود وفقا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع العراقي.

فروض البحث

فى ضوء ماتم عرضه من اطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١)توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا، في القياس البعدي

٢)توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التعلم المنظم ذاتيا، في القياسين القبلي والبعدي

٣)توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتحصيل الأكاديمي، في القياس البعدي

٤)توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية للتحصيل الأكاديمي، في القياسين القبلي والبعدي

منهج البحث

استخدمت الباحثة فى هذا البحث المنهج التجريبى الذى يعتمد على مجموعتين متكافئتين، إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك للتحقق من فعالية استراتيجية التدريس الاستقرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية (كمتغير مستقل) فى إكسابهن بعض التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي (كمتغير تابع)، ويعتمد هذا المنهج على مقارنة المجموعة التجريبية التى تم تعريضها للمتغير المستقل (استراتيجية التدريس الاستقرائي) بالمجموعة الضابطة والتى لم تتعرض للاستراتيجية، ومن ثم متابعة كلا المجموعتين بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج لمقارنة مستوى إكسابهم بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٢٠) طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية بمتوسط عمري قدره (١١.٥٧) وانحراف معياري قدره (٠.٤٠) ولاختيار أفراد العينة تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

١- القيام بزيارة ميدانية لبعض المدارس.

٢- تحديد الطالبات اللائي تقع أعمارهن الزمنى مابين (١٠-١٢) عاما، وهو السن الذى تم تحديده لتطبيق البرنامج، وهذه هى العينة الكلية؛ ولذلك أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على كل الطالبات فى المدرسة، وذلك من خلال مراجعة السجلات، فوجدت أن عددهم (١٠٤) طالبة وهو العدد المسجل بالفعل بالسجلات الخاصة بإحصاء الطالبات.

٣- تكونت العينة النهائية للبحث كالآتى:

عينة الطالبات:

ضمت (٢٠) طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية مقسمات إلى مجموعتين متكافئتين:

- **المجموعة التجريبية:** وعددهن (١٠) طالبات تم تطبيق استراتيجية التدريس الاستقرائي، عليهن.

- **المجموعة الضابطة:** وعددهن (١٠) طالبات لم تخضع لاستراتيجية التدريس الاستقرائي.

وقد تم التكافؤ بين أفراد المجموعتين فى المتغيرات، وهى:

١- العمر الزمنى: جميع طالبات عينة البحث يمثلن مرحلة عمرية واحدة، وهى مرحلة المراهقة المبكرة (١٠-١٢) عاما.

التكافؤ بين مجموعتى البحث (التجريبية والضابطة):

تم إجراء التكافؤ بين مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى مجموعة المتغيرات السابقة، وقد تم ذلك باستخدام اختبار مان- ويتنى(Mann-Whitney Tes(U-Test للمجموعات المستقلة، وفيما يلى بيان ذلك:

١ - العمر الزمنى:

تم اختيار أعضاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى المرحلة العمرية (١٤-١٥) عاما، وتم اختبار دلالة الفروق بينهما، كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (١)

تكافؤ عينة البحث بالنسبة للعمر الزمني

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	١١.٥٥	٠.٤٨	٩.٨٠	٩٨.٠٠	٠.٥٣٤	غير دالة
الضابطة	١٠	١١.٥٩	٠.٣٣	١١.٢٠	١١٢.٠٠		

من جدول (١) يتضح أن قيمة (Z) لأعمار عينة البحث التجريبية والضابطة قد بلغت (٠.٥٣٤)، وهذا يعنى تكافؤ أفراد عينة البحث بالنسبة لمتغير العمر الزمني.

٢ – التعلم المنظم ذاتيا:

تم اختيار أعضاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التعلم المنظم ذاتيا، وتم اختبار دلالة الفروق بينهما، كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (٢)

تكافؤ عينة البحث بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيا

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٣٧.٢٠	١.٦١	١١.٠٠	١١٠.٠٠	٣.٨٨	غير دالة
الضابطة	١٠	٣٧.٠٠	١٤.١	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠		

من جدول (٢) يتضح أن قيمة (Z) للتعلم المنظم ذاتيا لعينة البحث التجريبية والضابطة قد بلغت (٠.٣٨٨)، وهذا يعنى تكافؤ أفراد عينة البحث بالنسبة لمتغير التعلم المنظم ذاتيا.

٣ – التحصيل الأكاديمي:

تم اختيار أعضاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التحصيل الأكاديمي، وتم اختبار دلالة الفروق بينهما، كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (٣)

تكافؤ عينة البحث بالنسبة التحصيل الأكاديمي

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٤٤.١٠	٢.٢٣	١٠.٩٠	١٠٩.٠٠	٠.٣١٨	غير دالة
الضابطة	١٠	٤٣.٩٠	١.٢٨	١٠.١٠	١٠١.٠٠		

من جدول (٣) يتضح أن قيمة (Z) للتحصيل الأكاديمي لعينة البحث التجريبية والضابطة قد بلغت (٠.٣١٨)، وهذا يعنى تكافؤ أفراد عينة البحث بالنسبة لمتغير التحصيل الأكاديمي.

أدوات البحث

قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

(١) مقياس التعلم المنظم ذاتيا (إعداد: الباحثة)

ظهرت الحاجة لدي الباحثة لإعداد مقياس يقيس التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

مبررات إعداد المقياس:

١-معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة البحث:

٢-معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًّا يؤدى إلى ملل وتعب هؤلاء الطالبات.

٣-معظم المفردات والأبعاد فى المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة البحث.

٤-يتناول البحث الحالي مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس التعلم المنظم وهى من (١٤-١٥) عام (مرحلة المراهقة المبكرة).

وبناء على ما سبق قامت الباحثة بإعداد مقياس التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

ولإعداد مقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات المرحلة الابتدائية قامت الباحثة بالاتى:

أ- الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التى تناولت التعلم المنظم.

ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس التعلم المنظم ومنها:

١) مقياس التعلم المنظم ذاتيا (Ablard. & Lipschultz, 1998).

٢) مقياس التعلم المنظم ذاتيا (Balchin et al., 2009).

٣) مقياس التعلم المنظم ذاتيا (Ahmad, 2012).

٤) مقياس التعلم المنظم ذاتيا (Bennett, 2018).

ج . فى ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات المرحلة الابتدائية فى صورته الأولية، مكونًا من (٣١) مفردة.

وقد اهتمت الباحثة بالدقة فى صياغة أبعاد وعبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صياغة العبارات فى الاتجاه الموجب.

وبناء على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التى تناولت التعلم المنظم بصفة عامة.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات المرحلة الابتدائية:

أولاً: حساب صدق المقياس:

١- **الصدق التمييزى (المقارنة الطرفية):** تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا (ن = ٥٠)

الإرباعى الأعلى ن=١٣		الإرباعى الأدنى ن=١٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٧٨.٧٦٩	٤.٠٦٥	٥٧.١٥٣	٥.٨٤٣	١٠.٩٤٩	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوى المستوى المرتفع وذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع المقياس بصدق تمييزى قوي.

٢- صدق المفردات مع الدرجة الكلية للمقياس:

وذلك من خلال درجات العينة الاستطلاعية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا(ن = ٥٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٨٤**	١٢	٠.٣٩٩**	٢٣	٠.٣٦٩**
٢	٠.٧٢٥**	١٣	٠.٥٦٢**	٢٤	٠.٤٨٧**
٣	٠.٥٥٤**	١٤	٠.٦٥٩**	٢٥	٠.٦٦١**
٤	٠.٨٠٩**	١٥	٠.٣٩٤**	٢٦	٠.٣٣٩*
٥	٠.٧١١**	١٦	٠.٦٩٠**	٢٧	٠.٦٤٤**
٦	٠.٤٠٥**	١٧	٠.٣١٩*	٢٨	٠.٢٤٢غير دالة
٧	٠.٧٢٦**	١٨	٠.٥٤٩**	٢٩	٠.٥٠٦**
٨	٠.٨٠٥*	١٩	٠.٦٨١**	٣٠	٠.٣٥٨*
٩	٠.٣٩٩**	٢٠	٠.٣٨٨**	٣١	٠.١٨٢غير دالة
١٠	٠.١٧٥غير دالة	٢١	٠.٣٤٣*		
١١	٠.٢٩٦*	٢٢	٠.٦٣٦**		

*** مستوى الدلالة ٠.٠٥**

**** مستوى الدلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (٥) أنَّ معظم مفردات مقياس التعلم المنظم معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا، أى أنَّها صادقة، باستثناء (٣) مفردات، إذ تبين أنَّ معاملات ارتباط هذه المفردات بالمقياس معاملات صغيرة القيمة، وغير دالة إحصائيًّا مما يعنى أنَّ هذه المفردات غير صادقة، مما يستدعى استبعادها تمامًا من المقياس، وتبين الباحثة المفردات التى تم استبعادها من المقياس كنتيجة لعدم صدقها، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

المفردات التى تم استبعادها من المقياس لعدم صدقها

م	رقم العبارة	نص العبارة
١	١٠	أسعى للحد من مصادر التشتت التي قد تواجهنى أثناء الدراسة
٢	٢٨	عندما أدرس أتوقف من حين لآخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته
٣	٣١	أحرص على تدوين الملاحظات الهامة أثناء دراسة المقررات

ويوضح جدول(٦) أنه بعد أن تم استبعاد العبارات التى لم تحصل على درجات الصدق، يصبح العدد الكلى لمفردات المقياس(٢٨) مفردة يتمتعون بالصدق فى قياسهم للتعلم المنظم.

ثانياً: ثبات المقياس

١- طريقة إعادة تطبيق التطبيق

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس **التعلم** المنظم ذاتيا من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكان معامل الارتباط (٠.٨٢٥) وهو دال عند مستوى (٠.٠١).

٢- طريقة معامل ألفا . كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التعلم المنظم ذاتيا باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وكانت القيمة (٠.٧٢٥) وهي مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا على العينة الاستطلاعية التى اشتملت (٥٠) طالبة، ثم تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل طابة على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصات فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٧):

جدول (٧)

مُعاملات ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتيا بطريقة التجزئة النصفية

سبيرمان . براون	جتمان
٠.٨٥٤	٠.٧٠٦

يتضح من جدول (٧) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للتعلم المنظم ذاتيا.

الصورة النهائية لمقياس الذكاء:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٢٨) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات.

وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية لمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هى (٨٤)، وأدنى درجة هى (٢٨)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للتعلم المنظم ذاتيا فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للتعلم المنظم ذاتيا.

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (كثيراً، أحياناً، أبداً) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٨٤)، كما تكون أقل درجة (٢٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التعلم المنظم ذاتيا، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض التعلم المنظم ذاتيا.

(٢) التحصيل الاكاديمي

تم الاكتفاء برصد درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التقويم المستمر مع معلمي مادة اللغة العربية بشكل أسبوعي. وتم اعتماد درجاتهن في ثلاثة أسابيع قبل تنفيذ استراتيجية التدريس الاستقرائي (قياس قبلي) ودرجاتهم في ثلاثة أسابيع بعد تنفيذ الدروس المستندة لتلك الاستراتيجية (قياس بعدي).

(٤) استراتيجية التدريس الاستقرائي (إعداد: الباحثة)

أ- إعداد المنهج:

تم دراسة المنهج المدرسي المقرر لمادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدرسة مدرسة عمربن الخطاب الابتدائية - التابعة لإدارة سمسطا- محافظة بني سويف، وتحليل محتوى المادة العلمية وتصميم البرنامج التدريسي ووضع الخطة الزمنية للتطبيق.

ب -إعداد الخطط التدريسية:

تم دراسة خطط للتدريس وفقًا للطريقة الاستقرائية، لتشمل (١٥) حصة وذلك بالتوافق مع توزيع المنهج المعتمد من التوجيه الفني العام لمادة اللغة العربية. وتوفير المواد والوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذ الدروس للطالبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

حيث إن حجم عينة البحث الحالية من النوع الصغير (ن = ٢٠) (١٠) تجريبية و(١٠) ضابطة، فقد تم استخدام أساليب إحصائية لابارامترية لمعالجة البيانات (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تعد الأنسب لطبيعة متغيرات الدراسية الحالية، وحجم العينة، ولتحقيق التكافؤ بين عينتى البحث، وكذلك للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين **وقد تمثلت هذه الأساليب فى:**

(١) اختبار مان ويتنى (Mann-Whitney Test): لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة.

(٢) اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test): لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المرتبطة.

(٣) قيمة (Z).

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج الفرض الاول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا، في القياس البعدي**"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا الفرض:

جدول (٨)

قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التعلم المنظم ذاتيا

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٦٧.٢٠	١.٩٨	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٠٧	٠.٠١
الضابطة	١٠	٣٦.٩٠	١.٣٧	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

يتضح من جدول (٨) أن الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات المرحلة الابتدائية دال عند مستوى (٠.٠١) وهو فى اتجاه المجموعة التجريبية وهذا ما يحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى للبحث على أنه "**توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التعلم المنظم ذاتيا، في القياسين القبلي والبعدي**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " و يوضح الجدول (٩) نتائج هذا الفرض.

جدول (٩)

قيمة Z دلالتها الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التعلم المنظم ذاتيا

ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
١٠	القبلى	٣٧.٢٠	١.٦١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٠	٠.٠١
١٠	البعدى	٦٧.٢٠	١.٩٨	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الاجمالى	١٠				

يتضح من جدول (٩) أن الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي دال عند ٠.٠١ فى اتجاه القياس البعدي وهذا ما يحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتحصيل الأكاديمي، في القياس البعدي**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (١٠) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٠)

قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التحصيل الأكاديمي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٨٦.١٠	١.٥٢	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٥٣	٠.٠١
الضابطة	١٠	٤٤.١٠	٠.٩٩	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

يتضح من جدول (١٠) أن الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية دال عند مستوى (٠.٠١) وهو فى اتجاه المجموعة التجريبية وهذا ما يحقق صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه "**توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية للتحصيل الأكاديمي، في القياسين القبلي والبعدي**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (١١) نتائج هذا الفرض.

جدول (١١)

قيمة Z دلالتها الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على التحصيل الأكاديمي

ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
١٠	القبلى	٤٤.١٠	٢.٢٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٢١	٠.٠١
١٠	البعدى	٨٦.١٠	١.٥٢	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الاجمالى	١٠				

يتضح من جدول (١١) أن الفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي دال عند ٠.٠١ فى اتجاه القياس البعدي وهذا ما يحقق صحة الفرض الرابع.

مناقشة نتائج البحث

أيدت النتائج التي توصل اليه الباحث من خلال التحليل الإحصائي، فاعلية استراتيجية التدريس الاستقرائي في تنمية التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

وتقوم الباحثة بمناقشة وتفسير النتائج التى أسفرت عنها نتائج التحليل الإحصائي لفروض البحث الحالية كالآتي:

١. تفسير نتائج الفرض الأول والثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي.

وقد أظهرت نتائج البحث الحالية عدم تحقق صدق هذا الفرض، حيث أشارت نتائج التحليل الإحصائى إلى أن قيمة " Z " بلغت (٣.٨٠٧، ٣.٨٥٣) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على أن استراتيجية التدريس الاستقرائي موضع البحث له تأثير دال فى التباين الكلي وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة التى تقضي بوجود فروق في المجموعتين بالإجابة عن التساؤل الآتي:

لماذا ظهرت فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية بعد تطبيق استراتيجية التدريس الاستقرائي؟

ترجع الباحثة تفوق القياس البعدي للمجموعة التجريبية على القياس البعدى للمجموعة الضابطة إلى ما يلي:

١. تقديم مجموعة من اللقاءات الإعلامية التي تضمنت المعلومات عن استراتيجية التدريس الاستقرائي بأبعاده المختلفة وطبيعته واهميته بالنسبة لطالبات المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية ودوره فى عملية التعلم.

٢- تناول خصائص الطالبات ذوات التنظيم الذاتي المرتفع مما أدى إلى توفر درجة من الوعي لدى المتدربين لما يقومون به أثناء تقديم النموذج، الأمر الذى عمل بدوره إلى فهم المتدربات لإجراءات التدريب على استراتيجية التدريس الاستقرائي بشكل جيد، وقبولهن الاشتراك في الأنشطة والمهام المكلفين بها بدافعية عالية لتحقيق أهداف لقاءات التدريب على استراتيجية التدريس الاستقرائي.

٣. تناسب المهام والأنشطة التى تم إعدادها فى ضوء خصائص البرنامج وكذلك في ضوء خصائص عينة البحث مما جعلهن يقبلن عليها باهتمام عال وفعالية ودافعية ذاتية مرتفعة.

٤. مراعاة استراتيجية التدريس الاستقرائي لخصائص عينة أفراد المجموعات التجريبية . حيث تم تحديد المهام والأنشطة واختيار الاستراتيجيات ووسائل التقويم المستخدمة فى اللقاءات بما يتناسب مع خصائصهن واحتياجاتهن، مما جعل المتدربات متفاعلات مع أنشطة ومهام التدريب المختلفة.

٥- احتواء استراتيجية التدريس الاستقرائي على مجموعة من الجلسات المعرفية التنفيذية لإجراءات التدريب في محتوى المقرر الذي تم بناء اللقاءات التالية عليه مما كان له أعظم الأثر في معرفة الطالبات بالخطوات الأساسية للعمل قبل البدء في المحتوى التعليمي المقرر عليهن في نفس السنة الدراسية.

٦- احتواء استراتيجية التدريس الاستقرائي على مجموعة من المراحل والتي تؤدي إلى انسحاب المعلم تدريجيا من المشاركة في العمل اعتمادا على مبدأ السقاله التعليمية مما يقابله تحمل التلاميذ مسئولية تعلمهم بالتدريج، وظهر أثر ذلك جليا في المرحلة الأخيرة وهي نقل الخبرات إلى مواقف مشابهة وتعميمها.

٧ . الأنشطة التى تم التدريب عليها أدت إلى المشاركة الفعالة لجميع أفراد المجموعة التجريبية، والتى كانت تقدم إلى جميع المتدربات من خلال التركيز على نقاط القوة لديهم ومحاولة التغلب على نقاط الضعف، الأمر الذى أدى بدوره إلى زيادة اعتقاد الطالبات بقدرتهن على ممارسة مهام التعلم في مادة اللغة العربية وانعكس ذلك على تقديرهن لأنفسهن، وقد اتضح ذلك فى عدة نقاط نبرزها كما يلي:

أ . المناقشات والحوارات التى تمت بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية، وبين أفراد المجموعة التجريبية مع بعضهن البعض، والقيام بالمشاركة في الأنشطة داخل اللقاءات، الأمر الذى عمل على زيادة قدرة الطالبات على تقدير أنفسهن وانعكس ذلك على تعلم وحدة المساحات الهندسية.

ب . تقسيم العمل في بعض الأنشطة إلى مجموعات بسيطة وبالأخص في البداية حتي يتم اندماج المتعلمين في العمل لان الطالبات يميلن غالبا الي الانسحاب من المواقف التعليمية، كما يميلن الي الاعتماد علي الآخرين كالمعلمين والآباء والزميلات المتفوقات، وذلك بسب الاثار المتكونة من الفشل الاكاديمي السابق، الأمر الذى عمل على زيادة تقدير الطالبات لانفسهن وأنهن يستطيعن عمل ذلك بسهولة ولديهن القدرة عليه.

ج . تقديم أفراد المجموعة التجريبية بعض التوجيهات والإرشادات التي تمثلت في تقديم تغذية راجعة لبعض المتدربات الأخريات، وتبادل الحوار مع الباحثة والمتدربات الأخريات بشكل جماعى، وتقييم أعمالها وأعمال الأخريات أحيانا، ومشاركتهن مع بعضهن البعض، أدى بدوره إلى إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية أن يكن فاعلات قادرات علي تعلم اللغة العربية، وان نجاحاتهن أو الاخفاق انما يرجع الي قدرة الفرد وليس لأي أمور أخري، الأمر الذى عمل على زيادة قدرة المتدربات على تعلم مادة اللغة العربية.

٨. ساد العمل مناخ اتسم بالاحترام المتبادل بين الباحثة والمتدربات، وشعور المتدربات بأن آراءهن وما يقدمن من أفكار أثناء التدريب محل اهتمام واحترام وتقدير، هذا بجانب توافر جو يسوده الشعور بالسعادة والاطمئنان بعيداً عن الخوف والتوتر، وتقديم بعض التعزيزات المعنوية والعينية، أدى بدوره إلى زيادة فاعلية ودافعية الطالبات في ارائهن عن أنفسهن في تعلم مادة اللغة العربية بالايجاب.

٩- أن معدلات فهم الطالبات لانفسهن وذواتهن تتسم بالضعف والإنخفاض، وأنهن تم التعامل في التغلب علي تلك الصعوبات بطريقة ذاتية من خلال ملاحظة السلوكيات التي تقدمها المدربة (النموذج) وبالاخص في مراحل التدريب الأولى وتوقع نتائج هذه السلوكيات،

حيث يعودهن ذلك علي سلوك الضبط والتوجيه الذاتي لافعالهن ومنها (الاستخدام الموجه للاستراتيجيات – توجيه عملية التعلم والتحكم بها – استخدام التساؤل الذاتي– التعزيز– التغذية الراجعة).

١٠– أن معدلات فهم الطالبات لانفسهن وذواتهن تتسم بالضعف والإنخفاض، وانه تم التعامل في التغلب علي تلك الصعوبات بطريقة ذاتية من خلال ملاحظة السلوكيات التي تقدمها المدربة (النموذج) وبالأخص في مراحل التدريب الأولي وتوقع نتائج هذه السلوكيات، حيث يعودهم ذلك علي سلوك الضبط والتوجيه الذاتي لأفعالهن ومنها (الاستخدام الموجه للاستراتيجيات – توجيه عملية التعلم والتحكم بها – استخدام التساؤل الذاتي – التعزيز – التغذية الراجعة).

١١– استخدام الباحثة للغة لتسهيل مهام التعلم مما جعل الطالبات لا يخافن من الفشل أثناء الحديث أمام زملائهن وأمام المعلم، وتشجيعهن على الاندماج في ذلك والخطأ حتى يتم التعلم وممارسة مهارات واستراتيجيات التدريس الاستقرائي.

١٢ – كان لممارسة التلميذات بعض اللقاءات في محتوي متحرر من المقرر الدراسي أثر بالغ في اندماج الطالبات في العمل وعدم الخوف من المشاركة والفشل.

١٣- تقديم أنشطة استراتيجية التدريس الاستقرائي من خلال وسائل عرض مختلفة مثل عرض البور بيونت، أدي إلى إثارة وجذب انتباه المتدربات، والتركيز فى الأعمال التى يقومن بأدائها.

٢. تفسير نتائج الفرض الثانى والرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

وقد أظهرت نتائج البحث الحالية تحقق صدق هذا الفرض، حيث أشارت نتائج التحليل الإحصائى إلى أن قيمة"Z" دالة إحصائياً عند مستوى (٢.٨١٠، ٢.٨٢١)، مما يدل على أن استراتيجية التدريس الاستقرائي موضع البحث له تأثير دال فى التباين الكلى للتعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية التدريس الاستقرائي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة التى تقضى بوجود فروق في القياس البعدي عن القبلي على التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي عن التساؤل الآتى:

لماذا ظهرت فروق دالة إحصائياً فى درجات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية التدريس الاستقرائي؟

وترجع الباحثة تفوق القياس البعدي للمجموعة التجريبية على القياس القبلي إلى ما يلى:

١ـ يمكن ارجاع ذلك الي أن التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي عملية غير بسيطة فهي تتم نتيجة تفاعل مجموعة معقدة من العوامل الاجتماعية والشخصية والبيئية حيث أكد التدريب علي النموذج المقترح إلى أن التفاعل بين المكونات المعرفية وللا معرفية يؤدي إلي تحصيل دراسي جيد.

٢- تناول الباحثة خلال بداية كل لقاء تحليلا كيفيا عن أهم الاخطاء الشائعة للطالبات في الواجب المنزلي وفي الاجراءات المتبعة به وكذلك في التقييم الذاتي ومدى تحقق ممارسة المتدربات لمهام التعلم ذاتي التنظيم، مما أدي الي ادراك كل طالبة لاخطاءها بطريقة غير مباشرة مما يدعم ثقتها في ذاتها وينعكس بدورها علي تعلم مادة اللغة العربية.

٣- احتواء الاستراتيجية علي مجموعة من اللقاءات المعرفية التنفيذية لإجراءات التدريب وخطوات استراتيجية التدريس الاستقرائي التي تم بناء اللقاءات التالية عليه وهو اللغة التقليدية مما كان له أعظم الأثر في معرفة الطالبات بالخطوات الأساسية للعمل قبل البدء في المحتوي التعليمي المقرر عليهن في نفس السنه الدراسية.

٤. وجود أنشطة داعمة للنواحي الدافعية والتي تؤثر بدرجة كبيرة علي مفهوم الطالبات عن ذواتهن، ورؤيتهم لانفسهم في مادة اللغة العربية وتقديرهن لها لدي الطالبات في مادة اللغة العربية مما انعكس بأثره علي تحصيل التلميذات للموضوعات.

٥. مراعاة استراتيجية التدريس الاستقرائي لخصائص عينة أفراد المجموعات التجريبية؛ حيث تم تحديد المهام والأنشطة واختيار الاستراتيجيات ووسائل التقويم المستخدمة فى اللقاءات بما

يتناسب مع خصائصهن واحتياجاتهن، مما جعل المتدربات متفاعلات مع أنشطة ومهام التدريب المختلفة.

٦- احتواء استراتيجية التدريس الاستقرائي علي مجموعة من المراحل التنفيذية والتي يتم التاكيد في كل منها علي ايجابية الطالبات، والتي تؤدي الي انسحاب المعلم تدريجيا من المشاركة في العمل اعتمادا علي مبدأ السقاله التعليمية مما يقابله تحمل الطالبات مسئولية تعلمهن بالتدريج وظهر أثر ذلك جليا في المرحلة الأخيرة وهي نقل الخبرات الي مواقف مشابهة وتعميمها.

٧- دعم الاستقلال الذاتي لدي الطالبات، مما يؤدي الي ارتفاع ثقتها بذاتها واحترامها لها وتشجيعهن لبذل جهودا عليا في سبيل تحقيق اهدافهن من خلال (تحديد المهمة وتحليلها – الاشتراك في المناقشات – إبداء الراي – اختيار الاستراتيجيات المناسبة تشجيعهن على التعاون – اتخاذ القرار وتحمل مسئوليته- رسم الخطة ووضع أهداف تقييم الفرد لذاته) مما يعمل علي استثارة فعاليتهن الذاتيه ودافعيتهن.

٨ . الأنشطة التى تم التدريب عليها بما تتضمنه من خصائص تشمل استراتيجية التدريس الاستقرائي أدت إلى المشاركة الفعالة لجميع أفراد المجموعة التجريبية منفردات أحيانا ومتعاونات أحيانا أخرى، الأمر الذى بدوره أدى إلى زيادة اعتقاد الطالبات بقدرتهن على ممارسة مهام التعلم في مادة اللغة العربية، وقد اتضح ذلك فى عدة نقاط نبرزها كما يلي:

أ . المناقشات والحوارات التى تمت بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية، وبين أفراد المجموعة التجريبية مع بعضهن البعض، والقيام بالمشاركة في الأنشطة داخل اللقاءات وتنظيم عملية تعلمهن وترتيبها والإعتماد علي استخدام الكلمات وتوظيفها التوظيف الجيد، وكتابة خطة لحل بعض المهام التي تعرضن لها، وقراءة بعض المهام والأنشطة واستنتاج ما بها من معطيات ومطلوب منطلقا الي تحديد المهمة ومتطلباتها واختيار الاستراتيجية التي يمكن من خلالها تنفيذ العمل والإنتهاء منه، كل ذلك أدى بدوره إلى إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية أن يستخدمن استراتيجيات تساعد فى تعلم مادة اللغة العربية، الأمر الذى عمل على زيادة قدرة الطالبات على تقدير أنفسهن وانعكس ذلك علي تعلم مادة اللغة العربية.

ب . طرح بعض الأسئلة الاستفسارية خلال العمل، والقيام ببعض الأعمال التى تتطلب تصنيفاً وتخطيطا للعمل ومتابعة الأداء بشكل منطقي وتعديل الخطوات والاستراتيجيات المستخدمة حتي يتم التوصل للحل، الأمر الذى عمل على زيادة قدرة المتدربات على تعلم مادة اللغة العربية.

جـ . تقسيم العمل في بعض الأنشطة الي مجموعات بسيطة وبالأخص في البداية، وتحديد بعض النقاط الهامة عليها، كل هذا ادي بدوره إلى إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية أن يستخدمن النواحي ما وراء المعرفية فى الوعي والتحكم وتوجيه ومتابعة تعلم اللغة العربية، الأمر الذى عمل على زيادة تقدير الطالبات لانفسهن وأنهن يستطيعن عمل ذلك بسهولة ولديهن القدرة عليه على تعلم اللغة العربية.

د. تقديم أفراد المجموعة التجريبية بعض التوجيهات والإرشادات التي تمثلت في تقديم تغذية راجعة لبعض المتدربات الآخريات حول كيفية حل بعض المسائل بمادة اللغة العربية، وتبادل الحوار مع الباحثة والمتدربات الأخريات بشكل جماعى، وتقييم أعمالها وأعمال الأخريات أحيانا، ومشاركتهن مع بعضهن البعض فى حل بعض المسائل، أدى بدوره إلى إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية أن يكن فاعليات قادرات علي تعلم مادة اللغة العربية، وأن نجاحاتهن أو الاخفاق إنما يرجع الي قدرة الفرد وليس لأي أمور أخرى، الأمر الذى عمل على زيادة قدرة المتدربات على تعلم مادة اللغة العربية.

٩. ساد العمل مناخ اتسم بالاحترام المتبادل بين الباحثة والمتدربات، وشعور المتدربات بأن آراءهن وما يقدمن من أفكار أثناء التدريب محل اهتمام واحترام وتقدير، هذا بجانب توافر جو يسوده الشعور بالسعادة والاطمئنان بعيداً عن الخوف والتوتر، وتقديم بعض التعزيزات المعنوية والعينية، أدى بدوره إلى زيادة فاعلية ودافعية الطالبات في تعديل آرائهن عن أنفسهن في تعلم وتحصيل المفاهيم والتعميمات والمهارات بالايجاب.

وبناءَ على ما سبق تتفق نتائج هذه الفروض مع نتائج دراسات كل من بحث Yusuf (2011)، بحث Dibenedetto & Bembenutty (2011)، بحث Ahmad et al. (2012)، بحث Peng (2012)، بحث Ocak & Yamac (2013)، بحث Sadi &

Uyar (2013) ، التي أسفرت بعضها عن وجود مشكلات واضحة في التعلم المنظم ذاتيا وبعضها الأخر أثبت تحسن واضح في التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك بحث السفياني (٢٠١٠)، بحث Lati et al. (2012)، بحث عبد الرءوف (٢٠١٣)، بحث Antoine (2013)، بحث Hudson (2013)، بحث Rahmani et al. (2013)، بحث السعداوي (٢٠١٦) التي أسفرت نتائج عن التحسن الواضح في التحصيل الأكاديمي.

وتتفق أيضا نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض البحوث التي استخدمت استراتيجية التدريس الاستقرائي والتي منها بحث Francis & Simpso (2003)، بحث Ambrose (2007)، بحث القيسي (٢٠٠٨)، بحث Dane et al (2011) ولكنها تختلف مع نتائج البحث الحلي في تحسين بعض المتغيرات الأخرى غير التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي.

وترجع الباحثة المحافظة على مستوى الأداء إلى متابعة الأهل فى المنزل للطالبات وحثهن على أداء المهارات التى لاقت التدريب عليها من خلال توجيه مستمر للطالبات وإثابتهن اللفظية والإيمائية والمادية حتى تضمن مستوى معقول من الأداء.

ومن الأسباب التى يرجع اليها بقاء أثر استراتيجية التدريس الاستقرائي هو تخصيص بعض اللقاءات التى استهدفت إعادة تدريب الطالبات على بعض المهارات المستهدفة على سبيل المراجعة مما أكد على بقاء أثر الاستراتيجية لفترة أطول.

وقد ترجع أيضا إلى اقتناع المدرسين بدور الاستراتيجية في تدعيم السلوكيات المرغوبة لدى الطالبات حيث شجعوا الطالبات على تكرار المهام التى يدربون عليها خلال لقاءات استراتيجيات التدريس الاستقرائي في المدرسة مما ساهم في بقاء أثر الاستراتيجية على المدى الأطول كما أشار فريق العمل المعاون للباحثة إلى أن هؤلاء الطالبات حدث لهن تحسن واضح في التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي.

بعض التوصيات المقترحة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

١- ضرورة الاهتمام باستراتيجيات التدريس الاستقرائي والتعلم المنظم ذاتيا في المراحل التعليمية المختلفة، واستخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لتنميتها.

٢- عقد دورات تدريبية للمعلمين والموجهين، وتشجيعهم على استخدام وتطبيق استراتيجيات التدريس الاستقرائي في تخطيط وتنفيذ الدروس؛ لتشجيع طلابهم بعد ذلك في التعلم المنظم ذاتيا.

٣- الاهتمام باستراتيجيات التدريس الاستقرائي واستخدامهما في تدريس مادة اللغة العربية؛ كسبيل لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا بشكل عام والتحصيل الأكاديمي بشكل خاص.

٤- ضرورة البعد عن أسلوب المحاضرة التقليدية في عملية التعلم بمراحله المختلفة، واستبدالها باستراتيجيات التدريس الاستقرائي والطرق الحديثة التي تساعد على نمو مهارات التعلم المنظم ذاتيا، حتى تصبح الطالبات واعات بتفكيرهن ومسئولة عن عمليات تعلمهن الشخصي.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أحمد، مايسة (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبى قائم على التعلم المنظم ذاتيًا فى تنمية فاعلية الذات وأثره على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

جروان، فتحي (٢٠٠٢). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

حسين، محمد (٢٠٠١). درجات امتحان الثانوية العامة: دراسة سيكومترية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة.

الحموي، منى (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس – الحلقة الثانية – من التعليم الأساسي فى مدارس محافظة دمشق الرسمية، *مجلة جامعه دمشق*، ٢٦، ٣١ – ٦٨.

ردادى، زين (٢٠٠٢). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى علاقتهما بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق* ، ٤١، ١٧١ – ٢٣٤.

زيتون، حسن (٢٠٠٦). *مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن؛ زيتون، كمال (٢٠٠٣). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

السعداوي، رانيا (٢٠١٦). خرائط التفكير في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عادات العقل المنتجة لمارزانو لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة بنها: مصر.

السفياني، ندى (٢٠١٠). فعالية نموذج التعلم البنائي في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية في ضوء السعة العقلية لطالبات المرحلة المتوسطة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الطائف: المملكة العربية السعودية.

عبد الحميد، محمد (٢٠١٠). *التفكير الاستقرائي*. على الرابط Tobic 1266.ahlamontada.com/t74http://social-studies.

عبد الرءوف، مصطفى (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير البصري وعادات العقل والتحصيل الأكاديمي في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٧، ١٦١ – ٢٢٣.

عبد الغفار، أنور فتحي (٢٠٠٣). الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا، *مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة*، ٥٣ (٢)، ١٣٣ –١٦٧.

العتيبي، خالد (٢٠٠١). فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الاستدلالي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة المنيا.

عطية، كمال (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدي طالبات كليات التربية بعبرى (سلطنة عمان). *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية المنوفية، (٢)*، ٢٥١ – ٢٨١.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)*. القاهرة: دار الفكر العربى.

علي، وفاء (٢٠٠٣). أثر التدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات فى التحصيل الدراسي وتحمل الغموض لدى أطفال الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *رسالة ماجستير*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

العيسوى، عبد الرحمن؛ الزعبلاوى، محمد؛ الجسماني، عبد العليم (٢٠٠٦). *القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي، مجلة المدرسة الوطنية الخاصة*. منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

القرشي، عبد الفتاح (١٩٨٦). اتجاهات جديدة فى أساليب تقويم الطلاب. *مجلة رسالة الخليج العربى، الرياض، ١٣* (٦)، ٣-٣٢.

القيسي، تيسير (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء الرياضي في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *المجلة التربوية. ٨٦* (٢٢)٧٠٢-٢٤٩.

كاظم، أمينة؛ بشاى، حليم؛ عبد الرحمن، سعد (١٩٨٤). *دراسة فى تحليل نتائج التحصيل لطلاب كلية الاداب جامعة الكويت*. القاهرة: مطبوعات الجامعة.

الكندري، علي؛ إبراهيم، علي (٢٠٠٨). فعالية الطريقة الاستقصائية في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق. (٦٠)* ٢٩٩-٣٣٠.

متولي، علاء الدين؛ علي، عماد (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبى مقترح قائم على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم فى التحصيل الأكاديمى والأداء التدريبي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية. *مجلة البحوث النفسية، ١٩*، ٧٥ – ١٠٣.

محمود، حسين (١٩٩٥). نظرة حول دور التقويم التربوي والامتحانات فى العملية التعليمية. *مجلة رسالة التربية، عمان، ١٠*، ٣٩-٥٧.

نوفل، إبراهيم (٢٠٠١).علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعى. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة دمشق.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Ablard, K. & Lipschultz, R. (1998). Self-regulated learning in highachieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90* (1), 94-101.

Adeyinka, T, Adedeji, T. &Olufemi, A. (2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among junior secondary school students in Osun State Nigeria. *New Horizons in Education, 59* (1), 25-37.

Ahmad, S. (2012). Relationship of Academic SE to Self-Regulated Learning, SI, Test Anxiety and Academic Achievement. International *Journal of Education. 4* (1), 13-25.

Ahmad, S., Hussain, A. & Ayeem, M. (2012). Relationship of academic self-efficacy to self- regulated learning ،school identification ،Test anxiety ،and academic achievement. *International Journal of Education, 4*, 12-25.

Ambrose, B. (2007). *Probing student reasoning and intuitions in intermediate mechanics: an example with linear oscillations. Physics Education Research Conference*. American institute of physics.

Antoine, K. (2013). The effect of graphic organizers on Science education: Human body systems. *M.Sc.* thesis, Louisiana State University, Baton Rouge-LA.

Balchin, T., Hymer, B. & Matthews, D. (2009). *The Routledge International Companion to Gifted Education.* London: Routledge.

Bennett, A. (2018). The Relationship between Self-Regulation and the Impact of Timing Control on Academic Fluency in College Students with and without Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD). *P.hD.* Fielding Graduate University

Burkay, E. & Ural, A. (2018). Self learning process in self-organized environment / kendiliğinden örgütlü ortamlarda kendi kendine öğrenme süreci. *R&S - Research Studies Anatolia Journal; Adıyaman Merkez/Adıyaman, 1* (1), 1-10.

Coll, R. & Zegwaard, K. (2006). Perceptions of desirable graduate competencies for science and technology new graduates. *Research in Science and Technological Education, 24*(1), 29–58.

Dane, E., Baer, M., Pratt, M. & Oldham, G. (2011). Rational Versus Intuitive Problem Solving: How Thinking "Off the Beaten

Dibenedetto, M. & Bembenutty, H. (2011). *Within the pipeline: self- regulated learning and academic achievement among college students in Science courses*. A paper presented during the American Educational Research Association, April, New Orleans, Louisiana.

Francis, M. & Simpson , M. (2003). Using theory , our intuitions, and a research study to enhance students' vocabulary knowledge. *Journal of Adolescent & Adult literacy. 47* (1), 66 - 78.

Glenn, M. (2012). Academic achievement and school ability: Implications to guidance and counseling programs. *Journal of Arts, science & commerce, 2* (3) 49-55.

Halpem, F.(2001). Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction. *The Journal of General Education, 50*(4) 270- 286.

Hargis, J. (2000). The Self-Regulated Learning Advantage: learning Science The Internet. *Electronic Journal Of Science Education, 4,* (4), 1 - 20.

Hashimoto, S., Ogihara, H., Suenaga, M., Fujita, Y., Terai, S. & et al. (2017). An Automated Self-Learning Quantification System to Identify Visible Areas in Capsule Endoscopy Images. *Journal of Medical Systems; New York, 41* (8), 1-9.

Hudson, D. (2013). The effect of thinking maps on fifth grade Science achievement. *PhD*. dissertation, Walden University, Minneapolis-MN.

Jangra, P. & Balda, S. (2018). Socio-economic variables as a predictor of achievement motivation and academic achievement of adolescents. *International Journal of Education and Management Studies; Hisar, 8* (3), 377-380.

Kaur, H. & Sankhian, A. (2017). Effect of Activity Based Method on Achievement Motivation and Academic Achievement in Mathematics at secondary Level. *Educational Quest; New Delhi, 8* (3), 475 - 480.

Kendra, C. (2012). *Behefits of Positive Thinking*. www, Psveh-Olgn- about, com.

Lati, W., Supasorn, S. & Promarak, V. (2012). Enhancement of learning achievement and integrated Science process skills using Science inquiry learning activities of chemical reaction rates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46,* 4471-4475.

Malik, O. & Hariri, A. (2002). Power system stabilizer based on a self-learning adaptive network fuzzy inference system. *Transactions of the Institute of Measurement and Control, 24* (2), 153-173

Nancy, J. (2000). Exploring TheRelation Ship Between Calibration And Self-Regulated Learning. *Education psychology Review, 12* (4), 437- 475

Ocak, G. & Yamac, A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and Achievement. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13,* 380-387.

Peng, C. (2012). Self- regulated learning behavior of college students of science and their academic achievement. *Physics procedia, 33,* 1446 - 1450.

Rahmani, R., Abbas, M. & Alahyarizadeh, G. (2013). The effects of peer scaffolding in problem-based gaming on the frequency of double-loop learning and performance in integrated Science process skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93,* 1994-1999.

Sadi, O. & Uyar, M. (2013). The relationship between self- efficacy ،self-regulated learning strategies and achievement: A path model. *Journal of Baltic Science Education, 12,* 21-33.

Sainio, P., Eklund, K., Ahonen, T. & Kiuru, N. (2019). The Role of Learning Difficulties in Adolescents' Academic Emotions and Academic Achievement. *Journal of Learning Disabilities; Austin, 52* (4), 287-298.

Schunk, D. (1994). *Self-Regulation of self – efficacy and Attributions in Academic setting, In Schunk,D&Zimmerman, B (EDS): Self-Regulated Learning And Performance: Issues And Educational Applications*, Hills dale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Int, pp. 75 – 99.

Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. pintrich. *Educational Psychologist, 40*, 85-94.

Shapley, H. (1993). *Metacognition,Motivation and Learning:A study of Sixth_Grade Middle School Students use and Development of Self- Regulated learning Strategies*. Doctoral thesis University of North Texas.

Wang, C., Sun, Q., Li, Z., Zhang, H. & Fu, R. (2020). A forward collision warning system based on self-learning algorithm of driver characteristics. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems; Amsterdam, 38* (2), 1519-1530.

Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy ،achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students, academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 2623-2626.

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

م	العبارة	كثيرا	أحيانا	أبدا
١	أتخلى عن ممارسة نشاطاتي المفضلة بهدف أخذ فكرة عن طبيعة المادة الدراسية			
٢	عندما أدرس مادة ما أكافئ نفسي عندما أنهي جزءًا منها بصورة جيدة			
٣	أضع لنفسي معيارًا لأدائي على تعيينات المقررات التي ادرسها واجتهد في الوصول إليه			
٤	أضع أهدافًا لتوجيه جهودي عند قيامي بعمل أكاديمي			
٥	عند الدراسة أقرأ الموضوع أولاً ثم أكرره بصوت مسموع عدة مرات			
٦	أحدد لنفسي أهدافا بعيدة المدى وقصيرة المدى قبل المباشرة في تنفيذ الأنشطة الدراسية			
٧	أطلب من معلمي مساعدتي عندما تستعصي علّي المهام الأكاديمية			
٨	أدرس في مكان هادئ خالي من المشتتات حتى أتمكن من التركيز			
٩	أحافظ على دافعية عالية أثناء دراستي لمقررات الدراسية			
١٠	أتأكد من أن طريقة إتباعي للاستراتيجية التعليمية تتم كما يجب			
١١	أكافئ نفسي عندما أستمر في دراسة موضوع ما وأفهمه جيدًا برغم الملل الذي أشعر به أثناء دراسته			
١٢	أقوم بإعداد جدول زمني لدراسة مقرراتي الدراسية			
١٣	أُكيف سلوكي كلما دعت الحاجة للوصول لأفضل استخدام للاستراتيجية التي أتبعها			
١٤	عندما تواجهني صعوبة في الفهم أحاول تغيير الطريقة التي أدرس بها			
١٥	أحرص على استثمار الزمن في تتبع واجباتي الدراسية بانتظام			
١٦	أتأكد من أن الأهداف التي وضعتها لنفسي تتضمن موضوعات لم أتعلمها سابقا			
١٧	عندما أقرأ معلومة جديدة أكررها حتى لا أنساها			

م	العبارة	كثيرا	أحيانا	أبدا
١٨	أخصص لنفسي مكانًا مريحًا للدراسة			
١٩	أتخلى عن ممارسة أنشطتي المفضلة للقيام بالجهد الذي يوصلني إلى النجاح في المادة الدراسية			
٢٠	أجهز المكان الذي أدرس فيه بصورة تساعدني على الإنجاز			
٢١	أتأكد من المعلمين أو الأصدقاء أن أهدافي واقعية و يمكن تحقيقها			
٢٢	أحرص على إتباع استراتيجيات القراءة الفاعلة أثناء الدراسة			
٢٣	أطلب من زملائي في الصف مساعدتي عندما تستعصي علي الأمور الأكاديمية			
٢٤	أدفع نفسي للعمل بالتفكير في الدرجات المرتفعة والتفوق على الآخرين			
٢٥	أراجع أجوبتي على الامتحان لأتعرف على أخطائي			
٢٦	أسأل الآخرين عن المعلومات التي لا أفهمها حتى تتضح لي			
٢٧	أخصص وقتًا إضافيًا للمقررات التي أشعر بأنها أصعب من غيرها			
٢٨	أتأكد من أن أهدافي مصاغة بوضوح بحيث يمكنني وصفها دون صعوبة لشخص آخر			