استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين
(دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة)

خروبي حدة [1,*]، لبوز عبد الله [2]
[2 1] جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

Self- Organized Learning Strategies for undergraduate students
(A Field study at the University of Kasidi Merbah Ouargla)

Kharoubi Hadda[1]* **Labbouz abdellah[2]**
University of Kasidi Merbah Ouargla

تاريخ الاستلام:2019/10/21؛ تاريخ القبول:2020/12/02؛ تاريخ النشر:28 /2023/02

ملخص .تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهل هناك اختلاف بين كلا من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم في استخدام هذه الاستراتيجيات. تكونت عينة الدراسة من (151) طالبا وطالبة من جامعة ورقلة. تم اختيارهم عشوائيا. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا ببناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. أظهرت النتائج أن مستوى استخدام طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاءت ضمن المستوى المتوسط. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام هذه الاستراتيجيات باختلاف الجنس والمستوى والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

الكلمات المفتاحية. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، الطلبة الجامعيين.

Abstract. The present study aims to reveal the level of the use of students of the University of kasdi Merbah OurgLa of self-organized learning strategies and whether these strategies vary according to sex, academic level, academic specialization and interaction between them. The study sample consisted of (151) students from the University of Ouargla. Randomly selected. To achieve the objectives of the study we have built a self-organized learning strategies scale. The results showed that the level of use of students University profitable self-organized learning strategies came within the average level. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the use of these strategies by sex, level, specialization and interaction between them.

Keywords . self-organized learning strategies, university students

***corresponding author**

1. مقدمة :

يعتبر التعلم المنظم ذاتيا أحد التوجهات التربوية الحديثة التي يحاول العلماء تطبيقها في الميدان التربوي بعد أن أثبتت الدراسات النفسية أهميته وفاعليته في زيادة الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب وتنمية الكثير من الجوانب في شخصياتهم مما يساعدهم على حل مختلف المشكلات التي تعترضهم والتكيف مع كل المواقف التي تفرضها عليهم متطلبات الحياة المتغيرة، فضلا عن انعكاسات ذلك على حل الكثير من مشكلات ميدان التربية .

وعليه يعد استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذا أهمية كبيرة لأداء المتعلمين في مجالات ومراحل عديدة، أبرزها المرحلة الجامعية، فالطالب في المرحلة الجامعية لا يعتمد على كم ما لديه من معلومات حول قدراته وإمكانياته وما توفره له من فرص، بل كيف يستطيع أن يكتسب هذه المعلومات ويفهمها، ويتعامل معها وفقا لخصائصه، وتكون لديه دافعية ذاتية تدفعه بأداء هذه المهام باستقلالية ومسؤولية.

يعد الارتقاء بالمستويات التعليمية في كافة المراحل من المطالب الملحة سواء للمتعلمين أنفسهم أو للمسؤولين عن العملية التعليمة عن حد سواء، وهذا ما دفع بالتربويين للبحث عن الطرق التي يمكن من خلالها تسليط الضوء على المتغيرات المختلفة التي تؤثر في العملية التعليمية والتي منها المتغيرات الذاتية والدافعية والطرق المستخدمة في التدريس، وغير ذلك من المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم.

وفي مرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة، نجد أن المسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب كبيرة جدا، نظرا لاختلاف بيئة التعلم في هذه المرحلة. إذ يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي الذي يبذله في محاولة منه تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة وجب على الطلاب إنجازها. وفي ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الطلاب أصبح للمجهود الذاتي من قبل الطلاب في عملية تعلمهم دور كبير في تحقيق مستويات أفضل من التعلم.

فمفهوم التعلم الذاتي يشير إلى " الجهد المبذول من قبل المتعلم لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمه "وذلك عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقعات النجاح والاندماج المعرفي العميق، فمفاهيم مثل الوعي الذاتي والتوجيه الذاتي والتقييم الذاتي ذات صلة وثيقة بالتعلم المنظم ذاتيًا وبالسلوك الإنجازي، وهو بذلك يعبر عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد ومهارته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث يصل الفرد في فترة ما من نموه إلى امتلاك فلسفة ذاتية عن التعلم الذي يمثل الأطر المعرفية للمفاهيم التي تحدد ماهية التعلم والطرق والوسائل التي تساعد عليه. .

وقد أشار مرزوق (2001) في دراسته إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومكونات الدافعية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة **عطية كمال (2000)** والتي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة بعبري في سلطنة عمان. (مرزوق، 2001، ص69)

إن الأهمية الكبيرة التي حظي بها التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته في الدراسات النفسية والتربوية جعلت تطوره واكتشافه لدى الطلبة سمة مرغوبة بها لتحسين نتاج التعلم، لذا فمن المتوقع أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من طرف الطلبة أمرًا ضروري في مختلف المراحل التعليمية، فبعد التصفح في تراث البحث حول التنظيم الذاتي للتعلم وجد اختلاف بين الباحثين حول الدور النسبي لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في مجال دراسي معين، فالآراء الحالية عن النمو المعرفي تؤكد أن البنيات المعرفية تتغير كدالة للخبرة والنمو، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات **الزيود** (2003) ودارسة **الشمايله** (2006) ودراسة **القرعان** (2006)ودراسة **بوردي Purdie** (2007)، وأن كفاءة المتعلم في التنظيم

الذاتي تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات التي يمر بها والمستوى العمري له لذلك فالطلاب الأكبر سنًا والأكثر خبرة يتمكنون من تنظيم تعلمهم ذاتيًا بصورة أكثر فاعلية.

وانطلاقًا من هذه المقاربة جاءت الدراسة الحالية من أجل تسليط الضوء على مرحلة من أهم المراحل التعليمية ألا وهي التعليم الجامعي، فالطلاب في المرحلة الجامعية- على حد علمنا -هم الفئة التي نحن أحوج ما نكون لمعرفة كيف يبدوا تعلمهم المنظم ذاتيًا وذلك نتيجة لأهميتها لهم باعتبار إن هذه المرحلة من التعليم تظهر حرية الطالب وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، وذلك من أجل دعمه وتوجيهه قبل الانخراط في عالم الشغل.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مستوى استخدام الطلبة الجامعيين للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؟

- هل توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم؟

وللإجابة على هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات الاتية:

- أن مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منخفضا.

- لا توجد فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

2.أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي والتفاعل بينهم.

3.أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- لفت الانتباه إلى ضرورة تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والذي يعد أحد المواضيع الحديثة الذي يتماشى مع التوجهات والنظم التكوينية الحديثة التي تؤكد على تحسين نوعية وطرق التعلم وزيادة كفاءتها.

-يمثل طلبة الجامعة ثروة وطنية في غاية الأهمية باعتبارها الطاقة الدافعة نحو التقدم والرقي، وهم بحاجة إلى تقديم الرعاية العلمية والاجتماعية والجسمية والنفسية وحتى التربوية واستثمار قدراتهم.

4- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** يعبر عنها بمجموعة الطرق والإجراءات التي يقرر الطلبة الجامعين استخدامها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والتي تعكسها استجابتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي قام بإعداده الباحث. وتشمل الاستراتيجيات خمسة عشرة استراتيجية مقسمة في أربعة أبعاد هي:

- **<u>البعد الاول: الاستراتيجيات المعرفية</u>:** هي استراتيجيات يستخدمها الطالب في تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية ويتضمن الاستراتيجيات الآتية:

1- التسميع: تكرار المعلومات عدة مرات مما يساعد في استرجاعها أو استخدام أنواع أخرى من التجهيز السطحي ككتابة الملاحظات.

2- استخدام التفاصيل: إيجاد روابط بين المعلومات حيث تتضمن التجهيز الأعمق من خلال استخدام أساليب عدة مثل تدوين المذكرات، رسم أشكال، تطوير خرائط مفاهيم لتنظيم المادة.

3- التنظيم: ترتيب المعلومات واختيار المعلومات المناسبة والأكثر أهمية.

4- التفكير الناقد: محاولة الطالب تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالية، بشكل واع وضبط وبتخطيط مسبق.

-**البعد الثاني: استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي:** تشير إلى قدرة الطالب على أن يختار الاستراتيجيات المناسبة في مواقف التعلم المختلفة. تضمن الاستراتيجيات الآتية:

5- التخطيط ووضع الأهداف: تساعد المتعلم أن يجيب على عدد من الاسئلة التي يطرحها على نفسه عند أداء المهمة، مثل ما الهدف الذي أريد تحقيقه؟ ما الذي يجب على أن أعرفه لمعالجة الموقف؟

6- المراقبة الذاتية: قدرة الطالب على ملاحظة والتسجيل الذاتي لمختلف سلوكاته.

7- التقويم الذاتي: مقارنة الطالب للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها.

- البعد الثالث: استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية: تستخدم هذه الإستراتيجية لضبط وتنظيم الدافعية وتتضمن الاستراتيجيات الآتية:

8- حوار الذات عن الكفاءة (الإتقان): يحاور الطالب نفسه عن أسباب إتقان المهمة مما يزيد من دافعيته لتحقيق الهدف واكتساب المعلومات الجديدة التي تساعده على ذلك.

9- حوار الذات عن الأداء: يحاول المتعلم فيها الحديث إلى الذات، لوصف إكمال العمل وتوضيحها وتأكيدها، وهنا يحاور نفسه بتذكيرها بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو التفوق على الأقران.

- البعد الرابع: استراتيجيات إدارة المصادر: وهي تشير إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المهمة التي تعتبر تحت تصرف الطالب لتحقيق أهدافه، ويتضمن الاستراتيجيات الآتية:

10-الضبط البيئي: تشير إلى سعي الطالب إلى ترتيب وضبط بيئة التعلم المكانية.

11-تعلم الأقران: يقوم فيها الطالب بمشاركة زملائه في الأنشطة والمناقشات الجماعية وحل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية بغرض تحقيق أفضل مستوى من التعلم.

12- البحث عن المعلومات: يحاول المتعلم فيها الوصول إلى المعلومات الإضافية التي تحقق مزيدا من الفهم للمهام الأكاديمية من مختلف المصادر، كالمكتبه أو شبكة الأنترنت وغيرها.

13-إدارة الوقت: تهدف إلى الاستغلال الأمثل للوقت من خلال جدول تنظيم الوقت وجداول تحديد الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام.

14- طلب المساعدة: يلجأ الطالب لطلب العون والمساعدة من الاخرين عندما تواجهه صعوبة .

15-الاحتفاظ بالسجلات: يحاول فيها المتعلم الاحتفاظ بالسجلات في تقارير نتائج أعماله أو أحداث مهمة أو نتيجة استخدامه لاستراتيجية معينة في حل مشكلة ما، بغرض الاستفادة منها في المواقف المستقبلية.

5 -منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته وطبيعة الدراسة .

6 -العينة ومواصفاتها: تم تحديد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة، والمتمثل في جميع الطلبة والطالبات المسجلين بجامعة ورقلة والمتكونة من 10 كليات، موزعة في04 أقطاب. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على أسلوب العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، حيث يتوافق هذا الأسلوب مع المجتمعات كبيرة العدد وذلك تبعا للإجراءات الآتية: - بعد أن وقع اختيار الباحث على كليتين بطريقة عشوائية بسيطة وهي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الرياضيات وعلوم المادة) من أصل 10 كلية في جامعة ورقلة ، ثم تم اختيار الأقسام من الكليتين بطريقة عشوائية بسيطة، تم اختيار الفروع من الأقسام الموزعة لكل كلية من تلك الكليات بطريقة عشوائية بسيطة، وبعدها تم اختيار مستويان دراسيان تم تطبيق عليهم الدراسة (ليسانس (02)، وماستر (01،02) بطريقة عشوائية طبقية. تم التطبيق على جميع طلاب الذين وقع عليهم الاختيار بطريقة عشوائية بسيطة والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة.

جدول رقم (01) يوضح: توزيع أفراد العينة الأساسية.

الكليات	الأقسام	الفرع والمستوى	العدد الإجمالي	عينة الدراسة
الرياضيات و.ع .المادة	**الرياضيات**	**02 ليسانس رياضيات** **01 ،02ماستر رياضيات**	**715** 421	**39** **21**
ع. الإنسانية والاجتماعية	**علم النفس و.ع.التربية**	**ليسانس ع.الاجتماعية/والإنسانية** **2-1 ماستر: إرشاد وتوجيه**	**398** **54**	**37** **54**
المجموع	/	/	/	**151**

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص والمستوى حيث وقع الاختيار على مستويين هما 02ليسانس رياضيات المكون من (715) طالبا وطالبة تم أخذ منهم (39) طالبا وطالبة بطريقة عشوائية بسيطة، ومن (421) من طلبة الماستر رياضيات تم اخذ منهم (21) طالبا وطالبة. في حين تم اختيار مستويين في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية في كلا المستويان (ليسانس وماستر) حيث بلغ عددهم في ليسانس (37) في حين بلغ عدد المسجلين في الماستر إرشاد وتوجيه (54) في الموسم الجامعي 2019/2018وعليه بلغ حجم عينة دراستنا **151** طالبا وطالبة من جامعة ورقلة.

7- أدوات جمع البيانات :قد أستخدم في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي تم بناءه من طرف الطالبة، بهدف قياس مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات من طرف طلبة جامعة ورقلة.

تم تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يقيسها المقياس الحالي والعبارات المتضمنة فيه بالاستفادة من:- الدراسات السابقة والتراث النظري المرتبط بالموضوع، مختلف المقاييس المستخدمة ونذكر منها : مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لإبراهيم عبد **الله الحسينان** (2010)، واستبيان هشام النرش(2010)،ودراسة سلاف مشري (2013)، ايمان الجندي(2013) جابر عبد الحميد جابر(2014)، مصطفى الهيلات (2015). أن كل هذه الدراسات والمقاييس التي تم الوصول إليها ترتكز على تطبيق الطالب لهذه الاستراتيجيات في مهمة واحدة أو مجال نوعي معين من مجالات التعلم، هي عملية المذاكرة، لذلك حاولنا من خلال هذه الدراسة التعرف على الاستراتيجيات التي يطبقها الطلبة أثناء عملية التعلم والمذاكرة. وعلى هذا الأساس، تمت صياغة فقرات المقياس الحالي وذلك في ضوء السلوكيات التي من الممكن أن يقوم بها الطالب الجامعي وتعبر عن إجراءات عملية التعلم والمذاكرة لديه.

وعليه، تكون المقياس في صورته الأولية من **15 استراتيجية** موزعة على أربعة أبعاد هي:

. البعد الأول: الاستراتيجيات المعرفية: وتتضمن الاستراتيجيات الاتية:

1- **التسميع**: وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة الأولية للمقياس كالتالي: 3،2،1

2 - **التفصيل**: وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة الأولية للمقياس كالتالي:6،5،4

3- **التنظيم**: وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة الأولية للمقياس كالتالي: 9،8،7

4-**التفكير الناقد**: وترتيب أرقام بنود هذه الاستراتيجية في الصورة الأولية للمقياس كالتالي:12،11،10

. البعد الثاني: استراتيجيات التفكير ما وراء معرفي: ويتضمن الإستراتيجية الآتية:

5-**التخطيط ووضع الأهداف**: وترتيب بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي:16،15،14،13

6-**المراقبة الذاتية**: وترتيب أرقام بنود هذه الإستراتيجية في الصورة الأولية للمقياس كالتالي: 18،17

7-**التقويم الذاتي**: وترتيب أرقام بنود هذه الإستراتيجية في الصورة الأولية للمقياس كالتالي: 19، 20، 21

. البعد الثالث: استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية: ويتضمن الاستراتيجيات التالية:

8- **حوار الذات عن الكفاءة**: وترتيب بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي:22 ،23 24 ،25.

9- **حوار الذات عن الأداء**: وترتيب أرقامها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي:26 ،27 ،28.

- **البعد الرابع: استراتيجيات إدارة المصادر**: ويتضمن الاستراتيجيات الاتية :

10- **الضبط البيئي**: وترتيب أرقام بنود هذه الإستراتيجية في الصورة الأولية للمقياس كالتالي:29،30،31

11- **طلب العون:** وترتيب أرقام بنود هذه الإستراتيجية في الصورة الأولية للمقياس كالتالي:32،33،34

12. **تعلم الإقران:** وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي :35،36

13. **البحث عن بالمعلومات**: وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي: 37 ،38 ،39

14. **الاحتفاظ بالسجلات:** وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي :40 ،41 ،42.

15: إدارة الوقت: وترتيب أرقام بنودها في الصورة الأولية للمقياس كالتالي:43 ،44 ،45.

مفتاح التصحيح: تتم الإجابة على فقرات المقياس بالاختيار من بين البدائل الاتية: **(دائما، أحيانا، غالبا، أبدا)** وتكون الدرجة للبديل "**دائما**" يأخذ درجة (4). و" **أحيانا**" يأخذ درجة (3) و غالبا يأخذ درجة (2)" أبدا" يأخذ درجة (1)، مع العلم بأن جميع عبرات المقياس موجبة وتتراوح درجات المقياس بـ (45)درجة كحد أدنى و 180 درجة كحد أقصى وتعبر الدرجة المرتفعة في المقياس دليلا على امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أما الدرجة المنخفضة فتعتبر دليلا على عدم امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وبعد توزيع الفقرات على عينة الدراسة الاستطلاعية تم التحقق من خصائص السيكو مترية.

8 ـ الخصائص السيكومترية: تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية وثبات المقياس عن طريق معامل الارتباط **ألفا لكرو نباخ.**

8-1 /الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لغرض إبداء رأيهم حول التعديلات المقترحة، حيث عرضت فقرات الاستبيان على09 محكمين أساتذة من قسم علم النفس، وعلى هذا الأساس. اعتبرنا أن المقياس صادق إذا اتفق عليه 80 % من المحكمين أنه يقيس وبالإضافة إلى ذلك أخذنا أي ملاحظة قدمها السادة المحكمين بعين الاعتبار من جميع الجوانب نظرا لأهميتها في بناء المقياس ووصوله إلى صورته المناسبة التي تمكن من الوثوق في النتائج التي يتم جمعها من خلالها. وبعد إسترجاع05 نسخ من أصل 09 نسخ ، أسفرت عملية التحكيم على إجراء بعض التعديل في الصياغة اللغوية .

8-2/ طريقة الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي: تم حسابه بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي تنتمي إليها وحساب معامل ارتباط كل استراتيجية بالبعد الذي ينتمي إليه وبالمقياس ككل، وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها 50 فردا.

وجدول رقم (01) يوضح :حساب معامل ارتباط كل عبارة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الأول

البنود	الاستراتيجية	البنود	الاستراتيجية
التسميع		التفصيل	
01	**0.46	04	**0.44
02	**0.16	05	**0.31
03	**0.43	06	**0.82
البنود	الاستراتيجية		
التنظيم			
07	**0.49		
08	**0.67		
09	**0.65		
التفكير الناقد			
10	**0.41		
11	**0.48		
12	**0.43		

ويتضح من خلال الجدول (01) أن معظم قيم معاملات الإرتباط بين العبارات والإستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الأول هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

جدول (02) يوضح: حساب معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الثاني .

البنود	الاستراتيجيات التفكير الماوراء معرفية		
	الاستراتيجية	البنود	الاستراتيجية
التخطيط ووضع الأهداف		المراقبة الذاتية	
13	**0.42	**17**	**0.51
14	**0.60	**18**	**0.50
15	**0.73		
16	**0.18		
البنود	الاستراتيجية		
التقويم الذاتي			
19	**0.47		
20	**0.50		
21	**0.60		

**دال عند مستوى دلالة0.01

ويتبين من خلال الجدول (02) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الثاني هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

وان قيمها بلغت 0.18 ** كحد أدنى معامل ارتباط وأقصاها 0.73**وهي قيم جد مقبولة.

جدول (03) يوضح :حساب معامل ارتباط كل عبارة بالإستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الثالث للمقياس:

	استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية		
البنود	حوار الذات عن الكفاءة	البنود	حوار الذات عن الأداء
22	**0.43	26	**0.55
23	**0.56	27	**0.71
24	**0.44	28	**0.67
25	**0.42		

ويتبين من خلال الجدول (03) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الثالث هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.01 .

جدول (04) يوضح : حساب معامل ارتباط كل عبارة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها في البعد الرابع للمقياس:

البنود	استراتيجيات إدارة المصادر				
	الضبط البيئي	البنود	طلب العون	البنود	تعلم الرفاق
29	**0.42	32	**0.56	35	**0.41
30	** 0.67	33	**0.98	36	**0.14
31	** 0.40	34	**0.44	//////	/////
البنود	البحث عن المعلومات	البنود	الاحتفاظ بالسجلات	البنود	إدارة الوقت
37	**0.33	40	**0.34	43	*0.33
38	**0.41	41	**0.93	44	*0.31
39	**0.16	42	*0.36	45	*0.27

**دالة عند 0,01

ويتبين من خلال الجدول (04) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين العبارات والاستراتيجيات التي تنتمي إليها في البعد الرابع هي قيم مقبولة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.01.

جدول (05) يوضح:حساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
المقياس	**0.88	**0.73	**0.80	**0.65

**دال عند مستوى دلالة 0,01

تشير النتائج الموضحة في الجدول (05) أن جميع معاملات الارتباط للأبعاد التي يتضمنها مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية وهذا عند مستوى دلالة 0,01 كما تشير إلى أن قيم معاملات الارتباط مقبولة.

8-3/ صدق المقارنة الطرفية:

والجدول(06)يوضح ذلكحساب صدق المقارنة الطرفية :

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الدنيا	13	94.70	3.67	-12.35	32	دالة عند 0.01
الفئة العليا	**13**	**111.4**	**4.19**			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة الدنيا يبلغ (94.70) بانحراف معياري قدره (3.67)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة العليا (111.4) بانحراف معياري قدره (4.19)، وبحساب درجة الحرية التي قدرت بـ (32) و "ت" المحسوبة التي بلغت(12.35-) لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

تشير مجمل النتائج التي توضحها الجداول السابقة أن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتمتع **بالصدق** مما يدل على إمكانية تطبيقه في هذه الدراسة.

8-4 / الثبات:تم التحقق من ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبا وطالبة، إذ تم حساب معامل الثبات ألفا لكرو نباخ ، وقد بلغت قيمة معاملات الثبات لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما هو مبين في الجدول (07).

الجدول رقم (07) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الابعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرو نباخ
الاستراتيجيات المعرفية	**12**	**0.44**
استراتيجيات التفكير الماوراء معرفي	**09**	**0.27**
استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية	**07**	**0.59**
استراتيجيات إدارة المصادر	**17**	**0.48**
الدرجة الكلية	**45**	**0.76**

يتضح من الجدول (07) أن المقياس بكافة أبعاده يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، إذ انحصرت معاملات الثبات (0.27-0.59)، فيما بلغ ثبات المقياس الكلي (0.76).واعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة.

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة، كانت النتيجة الحفاظ على عدد الفقرات (45)، وتعديل الفقرات لغويا فقط (حسب إرشادات الأساتذة المحكمين ونتائج الدراسة الاستطلاعية) وإعطاء الدرجات بما يناسب

بدائل الإجابة، يتم تقدير مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق المعيار الآتي: **مستوى مرتفع:**من 180درجة إلى 135درجة.

. مستوى متوسط: من 134 درجة 90 درجة. **مستوى منخفض**: من89 درجة إلى 45 درجة.

9- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية: بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال تطبيقها على عينة من الدراسة الاستطلاعية، وبعد تحديد عينة الدراسة الأساسية بدأ تطبيق أدوات جمع البيانات في كلية الرياضيات وكلية العلوم الإنسانية بجامعة ورقلة في الفترة الممتدة بين 01مارس إلى غاية 10مارس2019، وقد تم توزيع استبيان الدراسة على العينة التي اختيرت بطريقة عشوائية.

. الأساليب الإحصائية: تمت معالجة بيانات الدراسة الأساسية باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- قمنا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS لتفريغ البيانات ومعالجتها:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لحساب الفرضية الأولى، تحليل التباين الثنائي لحساب الفرضية الثانية.

10- نتائج الدراسة الاساسية: بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة، تم تصحيحها وتفريغ البيانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية بناء على متطلبات فرضيات الدراسة، وفيما يلي سوف يتم عرض للنتائج المتحصل عليها ثم يتم مناقشتها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة.

11-عرض وتحليل و تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

11-1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى: تنص على:" أن مستوى استخدام الطلبة الجامعين للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منخفض". وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والجدول التالي يوضح النتائج المحصل عليها.

جدول رقم (08) يوضح: حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	151	130.89	16،82

يبن الجدول (08) أن المتوسط الحسابي لمجموع درجات أفراد العينة بلغ 89 ،130 وبانحراف معياري قدره 16،82 وهو درجة متوسطة تدخل ضمن المتوسط الفرضي (من 90 إلى 134)، وهو ما يشير إلى أن الطلبة أفراد العينة استخدموا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط.

وللتحقق من هذه النتيجة تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والنتائج يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (09)يوضح حساب التكرارات والنسب المئوية لمستوى استخدام أفراد العينة للاستراتيجيات.

مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	المستوى	عدد	%
	مرتفع	45	%32، 5
	متوسط	106	%67،5
	منخفض	00	00
	المجموع	151	%100

يتضح من الجدول (09) أن 67،5% طالبا من أفراد العينة البالغ عددهم 151 طالبا وطالبة يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط، في مقابل 32،5% يستخدمونها بمستوى مرتفع، وبالتالي لم تتحقق الفرضية البحثية .

أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي أن الطلبة الجامعيين قد استخدموا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجموع درجاتهم على المقياس 130 كما تبين أن 67،5% من طلبة أفراد العينة يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط في مقابل 32،5% يستخدمونها بمستوى مرتفع. والملاحظ تباين النسب بين مستخدمي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى مرتفع ومستخدميها بمستوى منخفض ومستوى متوسط، حيث وجد بان هناك تباين كبير بينهم. وقد أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي إلى مستوى متوسط في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف الطلبة الجامعين في جامعة قاصدي مرباح ورقلة، أي أن عينة الدراسة تستخدم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الأولى التي كان نصها " ان مستوى استخدام الطلبة الجامعين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا منخفض".

وعليه يمكن القول أن هذه النتيجة تتماشى مع ما أشار إليه **كامل (2003)** من أن هناك أدلة تؤكد على أن طلاب المرحلة الجامعية ليس لديهم ذخيرة مناسبة من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم المنظم ذاتيا، وأنهم مازالوا يقتصرون في عملية تعلمهم على استراتيجيات الحفظ والاستظهار كأسلوب سطحي في التعلم، وهو ما يتفق كذلك مع **دراسة المصري (2009)** التي أجريت على عينة مكونة من (85) طالبا وطالبة من جامعة الإسراء وأظهرت النتائج إلى مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم كان ضمن المستوى المتوسط. ولعل ما يفسر النتيجة المتوسطة لمستوى استخدام الاستراتيجيات قد يعود إلى الأنظمة التعليمية التقليدية السائدة في اغلب دولنا العربية، فعلى الرغم من تطور الأنظمة ومواكبتها للتقدم التكنولوجي والعلمي في الدول المتقدمة إلا أن الأنظمة التعليمية في الدول النامية مازالت بعيدة كل البعد عن التقدم والتجديد ولعل البطء في التقدم في المسار التكنولوجي والعلمي في هذه الدول قد يشكل أحد المعوقات التي تحول دون تحقيق النتائج التربوية المنشودة التي تمكنها من التأقلم مع عصر المعرفة، إلا انه مع ذلك ليس العامل الوحيد.فعدم قدرة المدارس على تحقيق أهدافها التعليمية قد لا يعود دائما إلى الوسائل أو البرامج بقدر ما قد يعود إلى عجز في تهيئة المواقف التعليمية المناسبة، والتي من المطلوب أولا وقبل كل شيء تعويذ الطلاب فيها على كيفية الاستفادة من العملية التعليمية بأنفسهم ويتعلمون كيف يستثيرون دوافع أنفسهم، وكيف يصبحون متعلمين ينظمون أنفسهم بأنفسهم.

11-3-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية: تنص على أنه : "لا توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم.

للإجابة عن هذه الفرضية وبعد التأكد من ملائمة استخدام تحليل التباين الثنائي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما في الجدول (09).

الجدول رقم (09) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

مؤشرات إحصائية / متغيرات		عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	33	133	16.92
	أنثى	118	130	16.8
المستوى الدراسي	1ليسانس	103	131	17.57
	1,2 ماستر	48	130	15.23
التخصص الدراسي	رياضيات	88	130	16.20
	ع اجتماعية	63	131	17.76

يتضح من الجدول (09) اختلاف المتوسطات الحسابية لكل من الجنس والمستوى والتخصص الدراسي على الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كذلك يتبين من تفحص الانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة الثلاث أن درجة الإستراتيجية على هذه المتغيرات كانت منسجمة حيث بلغت الانحرافات المعيارية في كلا من الجنس (16،92 ـ 16،8) والمستوى الدراسي (17،57ـ 15،23) والتخصص (17،76ـ 16،20)على الترتيب

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الثنائي لكلا من الجنس والمستوى والتخصص الدراسي :

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	56.6	1	56.6	0.19	0.65
المستوى	126	1	126	0.44	0.50
التخصص	6,66	1	6,66	0.02	0.87
الجنس × المستوى	275.8	1	275.8	0.96	0.32
الجنس × التخصص	1.61	1	1.61	0.006	0.94
المستوى × التخصص	694	1	694	2.41	0،12
الجنس×المستوى× التخصص	00	0	0	0	0

- **الفروق التي تعزى لمتغير الجنس** : يلاحظ من الجدول (**10**) تقارب المتوسطات الحسابية للجنسين الذكور والإناث على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا رغم وجود اختلاف في قيمهم ،وبهدف التعرف مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي ،حيث حسبت قيمة (ف) = 0،19 وهي غير دالة عند مستوى 01،0 وبالتالي لا يوجد اختلاف في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف جنس الطالب، كما هو موضح في الجدول (10).ويمكن تفسير ذلك إلى أن الطلبة الذكور والإناث يتلقون نفس التكوين الأكاديمي ونفس طرق التعليم ، وهذا يساهم في أزالت الفوارق بينهم ،كما أن هذه النتيجة قد تعود ـ على حد علمنا ـ في أن كلا من الجنسين يمتلكون دافعية نحو التعلم والتكوين الذاتي مما يجعلهم يقدموا نحو اكتساب أساليب وطرق تكون باعثة نحو امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وقد تعود كذلك إلى الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الأساتذة في تقديم المعلومات والتدريس المادة العلمية والتي هي نفسها لكلا الجنسين (الذكور ،والإناث) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وصال العمري(2013) التي اجرى دراسته على عينة 350 طالبا من جامعة اليرموك الأردن ،ودراسة كالسكان وسيلكك 2010**kalskan et wsilkk**التي أظهرتنتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبلا رد ولبشلتز (1998) ABLARD ETWLBCHLTZالتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في درجة امتلاك التعلم المنظم ذاتيا ولصالح الإناث ،كما تختلف مع دراسة نبر و كسومر (2002) ودراسة الجراح (2010)التي أشارت نتائجها إلى تفوق الذكور عن الإناث في إجابتهم نحو التعلم الذاتي ونتائج دراسة كلير (2006) التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ودراسة نثيرNTHIR و سكوفيلدskwfild(2008) التي أظهرت نتائجها أن التنظيم الذاتي للتعلم لدى الذكور أعلى من الإناث ونتائج دراسة إيلام وزيدنروأهارونILAME ET OUZIDNER ET AHROUN(2009)التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في التنظيم الذاتي للتعلم .ويمكن عزوا هذه النتيجة إلى طبيعة بعض المجتمعات العربية التي تتيح للرجل مزيدا من الحرية مقابل الأنثى ،مما يؤثر في أدوار وأعمال كلا منهما، فيكتسب الذكور سمة التخطيط منذ سنوات مبكرة ففي حين يشارك الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تتم في داخل وخارج الجامعة كالأعمال التطوعية،

والمعسكرات الشبابية الأمر الذي يدعوه للتخطيط لإنجاز مثل هذه الأدوار نتيجة تعددها وتشبعها ،نجد أن الطالبات الإناث قليلة المشاركة في مثل هذه الأنشطة فتقصر أدوارها على الأمور المتعلقة بالمنزل ،كذلك لا ننسى أن الطالب يضع أهداف ويسعى إلى تحقيقها في هذا المجال ،من خلال الدراسة الجامعية ،والبحث عن وظيفة بعد التخرج لتحسين المستوى الاقتصادي وتكوين أسرة أو بنائها ، حيث يرى ردادي (2002)أن الذكور يتفوقون على الإناث في في مكون فاعلية الذات والدافعية الداخلية في حين تتفوق الإناث على الذكور في مكون القلق ،كما تتفق مع نتيجة دراسة الجراح (2010) التي أفادت بأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل .

- **الفروق التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي :** يتضح من الجدول رقم (**10**) أن المتوسطات الحسابية للمستويين الدراسيين كانت متباينة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك لصالح المستوى 2ليسانس ،وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكلا المستويان فكانت درجة المتوسط الحسابي لمستوى ليسانس (103)بانحراف معياري قدر ب(17،5)ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول رقم (**10**) ، إذ قدرت قيمة (ف)=0،44 وهي غير دالة عند مستوى 0،01 وبالتالي لا يوجد اختلاف في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتائج ـ على حد علمنا- في ضوء قصور فعالية التعليم الجامعي في اكتساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ولعل ذلك يرجع إلى سيادة طرق التدريس التقليدية التي تضعف إحساس الطلاب بالمسؤولية عن تعلمهم، وتعوق قدراتهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتؤدي إلى إحباط أي محاولات تستهدف التنظيم الدافعي والسلوكي للتعلم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **ربيع رشوان (2006) ودراسة عبد الله الحسينان** (2010) **ودراسة وصال العمري (2013)** التي توصلت في مجملها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلا عبد الحميد (1999) ودراسة الردادي (2002) ودراسة هونج وأخرون (2009) hong ,el ودراسة الجراح (2010) التي توصلت في مجملها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الثالثة جامعي ،"و تعزا هذه النتيجة إلى أنه كلما تقدم المستوى الدراسي تقدم به العمر وبالتالي يكون أكثر نضجا ووعيا ،فيدرك بأن المعرفة تراكمية الأمر الذي يحتم عليه الاحتفاظ بالمواد الدراسية ،وسجلاته التعليمية لسنوات لاحقة، فقد تفيده فيما لو أكمل دراساته العليا،أو قد تفيده في حالة حصل على وظيفة ،كذلك فهو يسعى بشتى الوسائل لتحسين معدله التراكمي كونه اقترب من مرحلة التخرج ،فيقوم بطلب المساعدة من زملائه الذين يفهمون المادة الدراسية بصورة أفضل منه أو من ذوي الخبرة أو المدرسين في الجامعة .

- **الفروق التي تعزى لمتغير التخصص الدراسي:** يلاحظ من الجدول (**10**) أن المتوسطات الحسابية للتخصصين الدراسيين على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كانت متقاربة نوعا ما، رغم وجود اختلاف في قيمهم فقد قدرة درجة المتوسط الحسابي لتخصص الرياضيات (130) بانحراف معياري قدر ب(16،2) . وبهدف التحقق مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول رقم (**10**)، فقد قدرت قيمة ف (0،02) وهي غير دالة عند مستوى 0،01 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص الدراسي (رياضيات، علوم اجتماعية)

تتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات كدراسة رشوان (2005)وفيما تختلف مع دراسة ولترز wolters(1998)ودراسة حسن (1999)ودراسة كامل (2003)ودراسة الدباس (2004) ،ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى شعور الطلاب في كلا التخصصين بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا رغم الاختلاف في طرق وأساليب التي يتبعها كل تخصص إلا أنهم يشتركون في وجود استراتيجيات (التسميع والتفصيل والتنظيم وتحسين الملائمة ومكافأة الذات وتنظيم الوقت)إذا يستخدمنها بشكل متساوي لطلاب التخصصات الرياضيات أو طلاب تخصص العلوم الاجتماعية ويعكس ذلك المتوسطات القريبة من بعضها لأداء طلاب تخصص الرياضيات وأداء تخصص العلوم الاجتماعية على هذه الاستراتيجيات ، وقد تعود هذه النتيجة . على حد علمنا . إن مقاييس التسميع واستخدام التفاصيل والتنظيم التي استخدمت في الدراسة الحالية تعكس استخدام استراتيجيات التعلم الأساسية في فهم المادة الدراسية ، وبالتالي يمكن أن تشكل هذه الاستراتيجيات أهمية لجميع الطلاب ،بغض النظر عن تخصصهم الدراسي.

- **التفاعل بين الجنس والمستوى :** يلاحظ من الجدول رقم (**10**) أن متوسطات المربعات الذكور في المستوى الدراسي ليسانس لا يختلف عن متوسطات مربعات زملائهم الإناث في نفس المستوى الدراسي ،ويتضح من الجدول (**10**)أن متوسطات المربعات الذكور في المستوى ماستر لا يختلفون عن متوسط مربعات الإناث في نفس المستوى وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي، حيث حسبت قيمة (ف) =(0،96) وهي ليست دالة عند مستوى 0،01 ،وبالتالي لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس والمستوى الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

وهذا يعني أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لا تختلف باختلاف التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي . يفسر ذلك إلى أن التكوين البيداغوجي في مرحلة التعليم الجامعي وغيرها من المراحل هو نفسه بين الذكور والإناث، كما أن عدم وجود اختلاف بين المستويين قد (يبرره طبيعة أساليب وطرق التعلم التي يطبع اغلبها الطرق التقليدية إذا تعتمد جلها على أسلوب التلقين والحفظ والاستذكار أكثر من الاعتماد على قدرات الطالب واستغلال إمكاناته وبالتالي تنمية ملكة التعلم الذاتي والتفكير المستقل كلما نما وزاد مستواه التعليمي.

فيما تختلف هذه الدراسة مع دراسة عبد الناصر الجراح (2010)التي أظهرت في شق من نتائجها إلى أن الذكور يتفوقون عن الإناث في مكونات التعلم المنظم ذاتيا خاصة في مكون وضع الهدف والتخطيط ،وإن الطلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة في مكونات التعلم المنظم ذاتيا في مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وطلب المساعدة .وقد ارجع هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمعات العربية التي تتيح للرجل مزيدا من الحرية مقابل الأنثى ،مما يؤثر في أدوار وأعمال كل منهما.

- **التفاعل بين الجنس والتخصص**: يلاحظ من الجدول رقم (**09**) أن متوسطات المربعات الذكور في تخصص الرياضيات لا يختلف عن متوسطات مربعات زملائهم الإناث في نفس التخصص، ويتضح من الجدول (**10**)أن متوسطات المربعات الذكور في تخصص علوم اجتماعية لا يختلفون عن متوسط مربعات الإناث في نفس التخصص ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (الجدول رقم 10) ،حيث حسبت قيمة (ف) =(0،006) وهي غير دالة عند مستوى 0،01 ،وهذا يعني أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لا تختلف باختلاف جنسهم وطبيعة تخصصهم الدراسي (علوم اجتماعية و رياضيات).

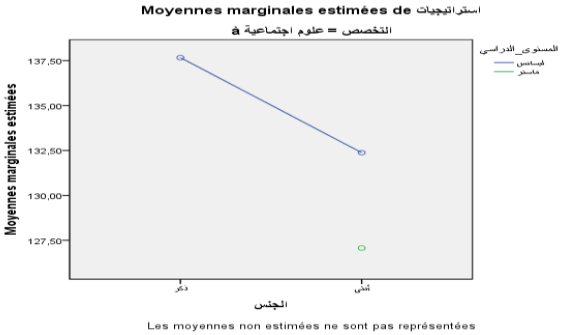
وتتفق مع ما أشار إليه رشوان (2006)في دراسته إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين النوع ذكور وإناث والتخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ويمكن تفسير ذلك إلى أن الطلبة والطالبات قد يتشابهون في طرق تكوينهم و من حيث الاهتمام بالمادة وفي المتابعة والتقويم وظروف تعلمهم ،إذ يخضعون لنفس الفرص التكوين المعرفي

الخاصة بالمحتوى التعليمي ،إي تعطى لهم مقاييس دراسية واحدة لكلا الجنسين ، ولعل ذلك يعود أيضا . على حد علمنا. إلى أن المعرفة البيداغوجية كذلك وطريقة الحفظ والاستذكار وطريقة اكتساب وتعلم المعرفة يكون موزع بنفس الكيفية بين الجنسين في كلا التخصصين .

التفاعل بين المستوى والتخصص الدراسي : يلاحظ من الجدول رقم (**10**) أن متوسطات المربعات المستوى الدراسي ليسانس في تخصص الرياضيات ، لا يختلف عن متوسطات مربعات المستوى الماستر في نفس التخصص ، ويتضح من الجدول (**10**) كذلك أن متوسطات المربعات المستوى ليسانس في تخصص ع.اجتماعية لا يختلفون عن متوسط مربعات المستوى الماستر في نفس التخصص الدراسي ، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي ،حيث حسبت قيمة (ف) =(2،4) وهي ليست دالة عند مستوى 0،01 ،وهذا يعني أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لا تختلف باختلاف التفاعل بين المستوى الدراسي (ليسانس و ماستر) والتخصص الدراسي (الرياضيات ، ع اجتماعية).

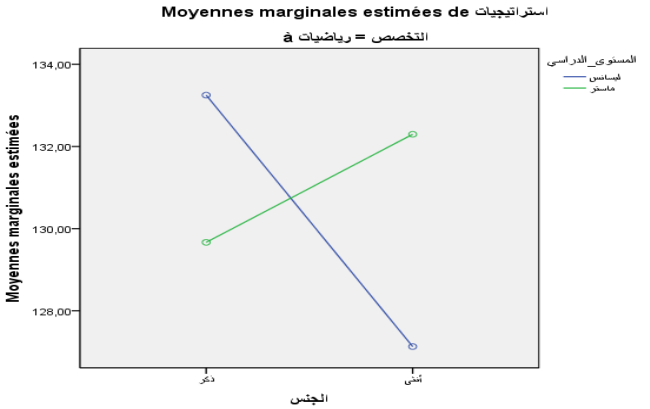
إي أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طرف طلبة المستوى الليسانس والمستوى الماستر الموزعون في تخصص الرياضيات لا يختلفون عن طلبة المستوى ليسانس وطلبة المستوى الماستر في تخصص العلوم الاجتماعية وقد يعود ذلك إلى طبيعة المعارف والمقررات البيداغوجية في المرحلة الجامعية التي قد تكون في اغلبها متشابهة من حيث طريقة التكوين والإعداد وما يميز مرحلة التعليم الجامعي من استخدام للمنهج العلمي في جل التخصصات والفروع وحتى المستويات ولعل هذا ما يبرر عدم وجود اختلاف بين المستويات وأيضا بين التخصصات في التعلم المنظم ذاتيا.ويمكن إرجاع هذه النتيجة - على حد علمنا- إلى طبيعة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم حيث تعتمد بشكل كبير على الدافعية الداخلية للمتعلم نحو التعلم وعلى رغبته الذاتية نحو اكتساب المعرفة بغض النظر عن مستواه أو طبيعة التخصص الذي ينتمي إليه. وقد يعود كذلك عدم وجود تفاعل دال إلى شعور الطلاب بأهمية حفظ المفاهيم العلمية داخل المواد الدراسية، ولذلك يحرصون على تكرارهم للمعلومات خاصة عند الاستعداد للامتحان، وتدوين الملاحظات وتأكيد تفاصيل المواد الدراسية ومحاولة ربطها بما سبق تعلمه، كما إن إدراك الطلاب أن التعلم يحتاج لربطه بميولهم الشخصي، كي يزيدهم من دافعتهم الداخلية في محاولة منهم لمواصلة تعلمهم واندماجهم في المهام الدراسية.

التفاعل بين الجنس والمستوى والتخصص الدراسي :ولمعرفة دلالة الفروق ،فقد حسبت بتحليل التباين الثنائي فكانت مجموع مربعات = (0) وقيمة متوسطات المربعات =0 وبالتالي قيمة ف=0 ودرجة حرية = 0 ومنه غير دالة ومعناه انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص الدراسي والتفاعل بينهم وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس والمستوى والتخصص والتفاعل بينهم . والشكل يوضح بالتفصيل هذه النتيجة.



الشكل (01). يوضح :تمثيل بياني للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص في تخصص علوم اجتماعية

يتضح من الشكل البياني (01) عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والمستوى على متغير تخصص علوم اجتماعية،حيث يلاحظ ,أن نسبة الذكور في مستوى ماستر علوم اجتماعية معدوم أو = 0 مما يبرر نتيجة حصولنا على مجموع مربعات التفاعل بين الجنس والمستوى والتخصص =0 ومتوسط هذه المربعات كذلك =0 وبالتالي لم يحدث التفاعل بين هذه المتغيرات في تخصص علوم الاجتماعية، نتيجة لعدم توفر البيانات الخاصة بالذكور في تخصص العلوم الاجتماعية =0 بينما الشكل البياني الثاني يوضح المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا للتفاعل بين الجنس والمستوى و التخصص في الرياضيات.



الشكل (02) تمثيل بياني للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص في تخصص الرياضيات

يتضح من الشكل رقم (02) أن الذكور في مستوى ليسانس يتفوقون على الإناث في نفس المستوى في تخصص الرياضيات، بينما تفوق الإناث الموزعون في مستوى الماستر عن الذكور في المستوى نفسه تخصص الرياضيات دائما. وبالتالي نلاحظ وجود تفاعل دال إحصائيا بين الذكور والإناث في المستوى الليسانس والمستوى الماستر في تخصص الرياضيات. وهذا ما يتفق مع دراسة رشوان (2006، ص:54) فقد أشار:(.... إلى أن بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تتصف بالنوعية أي: أنها تصلح لمهام ومواقف معينة والبعض الأخر يتصف بالعمومية أي: أنها تصلح للتطبيق في أنواع عدة من المهام والمواقف ...) وبالتالي هذه الصفة التي تميز المتعلمين المنظمين ذاتيا تجعل من تعلمهم واكتسابهم عملية مستمرة ومستقلة عن بعض المتغيرات الخارجية كالنوع التخصص والمستوى الدراسي الذي ينتمون إليه.

ولعل التباين بين الجنسين في كلا المستويان الدراسيان قد يعود -على حد علمنا- إلى مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية الدافعة نحو التعلم وبذل الجهد وتطوير الذات الأكاديمية فالإناث مثلا يتطلعون دائما نحو التعلم أكثر والاستمرار في الرغبة في تحقيق توكيد الذات، عكس الذكور الذين قد ينحازوا عن تحقيق ذلك ونظرا لانشغالهم في تقسيم أولوياتهم وتوجهاتهم في هذه المرحلة (الماستر) نحو الرغبة في التوجه إلى عالم الشغل والاستقلال المالي أكثر من أي شيء أخر.

- خلاصة:

استهدفت الدراسة الحالية معالجة أحد موضوعات الشأن التربوي المرتبطة بعلم النفس التربوي والمتعلقة بالتعلم الذاتي لدى مرحلة التعليم الجامعي وبغية تحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا على مقياس التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الطالبة، وبعد التأكد من صدقه وثباته، طبق على الدراسة الأساسية البالغ عددها 151طالبا وطالبة من جامعة ورقلة، وتوصلت الدراسة إلى استخدام الطلبة الجامعيين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى متوسط. ولم يظهر التفاعل بين متغيري الجنس والمستوى والتخصص الدراسي في إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهذا حسب ما بينته نتائج الفرضية الثانية .

تفيد نتائج الدراسة الحالية من الناحية العملية على أن متغيرات الدراسة لها أهمية في العملية التعليمية التعلمية ،لذا يرى الباحث ضرورة مراعاتها سواء في عملية التوجيه الجامعي أو في العملية التربوية ككل .

- اقتراحات:

في ضوء ما أسفرت عليه نتائج الدراسة يمكن اقتراح ما يلي.

- إجراء مزيدا من الدراسات التي تتناول التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته وعلاقته بعدد من المتغيرات الأخرى، كالدافعية وقلق الاختبار، وأساليب التعلم سواء لدى طلبة الجامعات، أو لدى الطلبة في مراحل أخرى، نظرا لقلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير في البيئة الحالية.

- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على تنمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا لما له من فعالية في عملية التوجيه.

- ضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأولياء الأمور بتوعية الطلبة بأهمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا وانعكاساتها على تحصيلهم الأكاديمي.

- المراجع :

أولا- المراجع العربية:

أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله (2003).الفرق **بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان** .مجلة البحوث النفسية والتربوية .98. 132 .

الجراح عبد الناصر (2010). **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك** ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية 6(4)،333. 348 .6

الحسينان، إبراهيم بن عبد الله (2010). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المصري،محمد (2009).**العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي** لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة .مجلة جامعة دمشق .25(3+4)

غباين،محمود عمر (2001).التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية ،دار الميسرة ،ط1،الأردن .

مرزوق،مرزوق عبد الحميد (1993) .مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي.مجلة كلية التربية 6 (1) .92. 130 .

مشري سلاف (2013) **الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الانا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر**، رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي غير منشورة جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر .

الهيلات مصطفى قسيم (2015) .**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين** ،المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين . نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين تنظيم قسم التربية الخاصة /كلية التربية /جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد أل مكتوم للأداء التعليمي المتميز 21.19

.

مقدم عبد الحفيظ (1993) **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية

العمري وصال هاني سالم (2013).**درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم في منهاج العلوم في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد الحادي والعشرون، العدد الرابع ،ص 127 .

رشوان ،عبده أحمد (2006) .**التعلم المنظم ذاتيا وتوجهيات أهداف الانجاز**، القاهرة ،عالم الكتب،ط1

ثانيا -المراجع الأجنبية :

Wolters ,C.V , pintrich,P .R. and Karabenich,S.A,(2003), Assessing academic self-regulated learning, conference on indicators of prospective validity sponsor by child trends National Institutes of Health,Mars12-13-2003.

Zimmerman ,BJ.(1990), Self-Regulated Learning and academic Achievement ;An overview , educational PSYCHOLOGIST.24(1).3-17.