استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بالجزائر في ضوء بعض المتغيرات

self-organized learning strategies among students Abdul Hamid bin Badis University in Algeria in the light of some variables)

نذير رشيد صالح عناقره (*)

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة أم القرى، nranagreh@uqu.edu.sa

natheeranagra@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2022/03/16 تاريخ القبول: 2022/05/11 تاريخ النشر: 2022/06/07

ملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية جامعة عبد الحميد بن باديس (بالجزائر)، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس بوردي (Purdie) على عينة بلغت (149) طالبا وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2020-2019)، وللوصول إلى نتائج البحث تم استخدام المنهج الوصفي وبعد المعالجة الإحصائية أشارت النتائج إن إستراتيجية التعلم الشائعة لديهم هي: التسميع والحفظ. كما اتضح أنه لا يوجد تأثير دال معنويا لمتغير الجنس، والسنة الدراسية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة البحث .

الكلمات المفتاحية: *- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا - الطلبة*

Abstract :

The aim of this research is to identify the strategies of self-organized learning among a sample faculty of Social Sciences of students at the University of Abdelhamid Ben Badis in (Algeria), and to achieve this, the Purdie scale was applied to a sample of 149 male and female students during the second semester of the year 2019-2020, and to reach the results the descriptive approach was used, and after statistical treatment, the results indicated that their common learning strategy is listening and memorizing. It also became clear that there is no significant effect of gender and the academic year on the self-organized learning strategies of the research sample members.

Keywords: - Strategies for self-organized learning – students

* مؤلف مراسل: صالح عناقره، الإيميل : **natheeranagra@yahoo.com**

1. مقدمة:

أصبح التعلم واستراتيجياته في مجال علم النفس المعرفي في الآونة الأخيرة من المواضيع الهامة على الصعيد التربوي، بهدف تمكين الطلبة من استخدامهما بشكل فعال، إذ إن الطلبة ولا سيمّا في المرحلة الجامعية يواجهون مواقف متعددة تستدعي استخدام طرق معينة من التعلم واستراتيجياته، للاستفادة منها في تعلمهم واعتمادهم على أنفسهم، وفي تحديد أهدافهم وتقييمها ومراقبتها وتحقيقها، وقد يكون لهذه الاستراتيجيات أيضا دورا في تحديد طبيعة الاختصاصات وربما المهن المستقبلية، وبتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتمكن المتعلمين من إتقان تعلمهم بتحديد أهداف النشاط التعليمي واقتراح استراتيجيات فعالة للتعلم، ويتعلمون الطلاب تدريجيا تحمل المسؤولية، وطلب المساعدة الاجتماعية إضافة لتقويم نتائج تعلمهم.

ويميز سينج (Singh, N, D) بين التعلم التقليدي وبين التعلم المنظم ذاتيا، إذ يقول بأن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس ويكون الطالب فيه مستجيبا ومستسلما، ويزيد التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، باعتماد توجيهات المعلم، واستخدام أنماط تفكير متماثلة، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة، ويسوده أسلوب السؤال والجواب والتقيد بالمنهج وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر كما تقل روح المغامرة (Singh, N, D, 2008).

ومن هنا لم يعد الأسلوب التقليدي للتعلم القائم على تلقين الطالب وتلقيه للمعلومات وحفظها بغرض الامتحان يناسب عصر الانفجار المعرفي والتقني الذي نعيشه الآن، والذي يفرض علينا أسلوبا جديدا يقوم على مساعدة الطالب على أن يكون مستقلا ويعلم نفسه (عبد المقصود، 2009: 75).

ويضيف سينج (Singh, N, D.) بان الطالب في التعلم الذاتي يتحمل مسؤولية تعلمه ويكون لديه فرصة لوضع أهداف تعليمية يستطيع تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتيا، وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى الطالب شعورا بحسن الأداء والفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، وعليه فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا (Singh, N, D, 2008).

وحيث إن التنظيم الذاتي ليس سمة شخصية موروثة، فيمكن للطلاب اكتسابه من خلال الخبرة، والتأمل (التفكير) الذاتي Self-reflection والتحكم السلوكي لكي يتمكنوا من تحسين تعلمهم الأكاديمي ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي (السواح،40 :2007).

2- مشكلة البحث:

تبدو الحاجة ماسة للتوصل الى طرق فعالة لقياس درجة امتلاك طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك من أجل تحديد أبرز السلوكيات امتلاكا من قبل الطلبة، وزيادة الوعي لديهم بأهمية التمكن من المتطلبات الضرورية لتعلمهم بشكل ذاتي، حيث إن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في أحداث التغيرات التي تحدث على السلوك .(Bandura, 2002) ويختلف الطلبة في مستوى امتلاكهم للمعرفة التي يكتسبونها خلال المراحل التعليمية المختلفة، الأمر الذي يسهم في تشكيل فروقات فردية بينهم في طرق تعلمهم الذاتي للمعرفة العلمية فيما بعد، لذا هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم الاجتماعية في جامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومعرفة فيما إذا تختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف جنس الطالب، أو سنته الدراسية، وتثير مشكلة الدراسة الحالية التساؤلات الآتية:

1. ما درجة امتلاك طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغير الجنس والسنة الدراسية؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة جامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس؟

3. هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة جامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

2-1 أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى:

1 -التعرف على درجة امتلاك طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغير الجنس والسنة الدراسية .

2 -الكشف عن فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة جامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس.

3 -الكشف عن فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة جامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير السنة الدراسية.

2-2- أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى أهمية المتغير الذي تناوله وهو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والذي سيعّرف أساتذة التعليم العالي باستراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب الجامعة بما يسهم في جودة مخرجات التعلم، كما أن معرفة أستاذ التعليم العالي لاستراتيجيات التعلم لدى طلبته، تعينه على اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم، وتجعله خبيرا في طرق تقديم المادة الدراسية وفي عملية تقييمها، مما يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي لديهم.

2-3- حدود البحث:

تشمل حدود البحث الجوانب التالية:

الحدود الموضوعية: تحددت في الموضوع الذي تناوله وهو التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس.

الحدود المكانية: طبق البحث في جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.

الحدود البشرية: طبق البحث على طلاب وطالبات كلية العلوم الاجتماعية في جامعة عبد الحميد بن باديس.

الحدود الأداتية: والمتمثلة باستخدام مقياس التنظيم الذاتي للتعلم (Self-Regulation of Learning)، الذي أعده بوردي(Purdie) ، وعدله أحمد (2007) للبيئة العربية.

الحدود الزمنية: طبق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي-2020) 2019).

-التعلم المنظم ذاتيا: هي قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين (الجراح، 2010: 339).

وضع الأهداف والتخطيط: هو قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي(Purdie) ، (الجراح، 2010: 339).

الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل

عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي(Purdie) ، (الجراح، 2010: 339).

التسميع والحفظ: يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي (Purdie) (الجراح، 2010: 339).

. طلب المساعدة الاجتماعية: هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء، للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بوردي(Purdie) ، (الجراح، 2010: 339).

3- الإطار النظري والدراسات السابقة

3-1- أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

يلعب التعلم المنظم ذاتيا دورا هاما في مخرجات التعليم وتحديدا التحصيل الدراسي، وقد جاء اهتمام المؤسسات التعليمية بكافة أشكالها بمعظم الدول بهذا الأمر لأهميته في تطور التعليم واستمراريته في ضل التطور السريع الذي شمل كافة جوانب الحياة، وما زاد الأمر صعوبة ظهور جائحة كورونا وما تبعها من إجراءات انعكست أثارها على التعليم ومعطياته، وهذا ما شجع المؤسسات التعليمية والقائمين عليها من علماء وباحثين على إجراء البحوث والدراسات الخاصة بالتعلم وطرائقه وإستراتيجياته، ليصبح أكثر تشويقا وفعالية، لفئة وصفت بأنها أساس تقدم المجتمعات وتطورها، وأكثرها نشاطا ومصدرا هاما للطاقة ومحركا يدفع بهذه المجتمعات علميا واقتصاديا واجتماعيا إلى الأمام.

كما تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في دوره الفعال والأساسي في مجال التربية الذي يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشاركا نشطا وفعالا في عملية التعلم (الحسينان، 2010: 19).

3-2- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

يشار إلى التعلم المنظم ذاتيا على أنه عملية تتضمن تحكم المتعلم في سلوكه ودافعيته وإدراكه للمهمة الدراسية متضمنا تنظيما ذاتيا لكل من: السلوك، من خلال التحكم في المصادر المختلفة المتاحة للمتعلم كالوقت وبيئة الدراسة والاستعانة بالآخرين. والدافعية والوجدان، من خلال التحكم في المعتقدات الخاصة بالدافعية كالفعالية والتوجه نحو الهدف والتحكم في الانفعالات كالقلق وغيرها. والإدراك، من خلال التحكم في الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في

التعلم، كاستخدام استراتيجيات المعالجة المتعمقة التي تودي إلى تعلم وأداء أفضل.(Pintrich,1995:5)

كما وتؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية بأن التعلم هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، وهنا يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية (الجراح، 2010: 333).

3-3- تعريف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

ويعرف شينك" :(Shenk 2000) استراتيجيات التعلم بأنها خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، حيث تتضمن أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة بالإضافة إلى خلق بيئة ايجابية للتعلم والمحافظة على استمراريتها" (أبو رياش، عبد الحق، 2007: 276).

ويرى الفرماوي: أن التعلم المنظم ذاتيا يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف، ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه (رشوان، 2006: 70).

ويقدم بوردي (Purdie, 2003)، نموذجا يتضمن أربع مكونات للتعلم المنظم ذاتيا وهي:

أولا: وضع الهدف والتخطيط (goal setting and planning): وهو قيام الطالب بوضع أهداف تربوية، وأهداف فرعية لها وتخطيط التتابع، والوقت، وإكمال أنشطة مرتبطة بهذه الأهداف.

ثانيا: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (keeping records and monitoring): وهو قيام الطالب بجهد نشط لتسجيل الأحداث أو النتائج .

ثالثا: التسميع والحفظ (rehearsing and memorizing): وهو قيام الطالب بحفظ المادة عن طريق ممارسة علنية أو كامنة.

رابعا: طلب المساعدة الاجتماعية (seeking social assistance): وهو قيام الطالب بجهد نشط لالتماس مساعدة الأقران، والمعلمين والراشدين (Purdie, 2003: 91)

وبتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتمكن المتعلمين من إتقان تعلمهم بتحديد أهداف النشاط التعليمي واقتراح استراتيجيات فعالة للتعلم، ويتحملون الطلاب بالتدريج المسؤولية، وطلب المساعدة الاجتماعية إضافة لتقويم نتائج تعلمهم.

3-4- الدراسات السابقة:

أجرى يانغ (Yang,2006) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم الإلكتروني وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبا وطالبة في جامعة جنوب كوريا، وقد تم استخدام اختبار قبلي وبعدي تكون من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومنها (المراقبة الذاتية، والتنظيم المعرفي والتقييم الذاتي وطلب العون والمساعدة، والتغذية الراجعة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم الإلكتروني المراقبة الذاتية، والتنظيم المعرفي والتقييم الذاتي وطلب العون والمساعدة، والتغذية الراجعة ، ومراقبة الأداء.

كما وأجرى عبد الأحد دراسة (2006) من بين أهدافها تعرف مستوى التنظيم الذاتي للتعلم وقد شملت عينة الدراسة (300) طالبا وطالبة تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من طلبة معهد إعداد المعلمين في الموصل، وقد تم استخدام المقياس المعد من قبل الهنداوي (2003) لقياس التعلم المنظم ذاتيا وتم استخراج صدق وثبات المقياسين، وأشارت النتائج أن أفراد العينة كانوا يتمتعون بمستوى تنظيم ذاتي للتعلم جيد (عبد الأحد،2006 :231).

وتعرفت دراسة سوليفان (Sullivan,2010) على مدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وقد بلغت العينة (133) طالبا وطالبة ممن يدرسون مقررات علم النفس التربوي طبق عليهم مقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعداد بنترتش وزملاؤه وقد توصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال لاستراتيجيات (إدارة الوقت وبيئة التعلم وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب الأقران وطلب المساعدة) في التحصيل بينما لا يوجد تأثير لاستراتيجيات (التكرار والإسهاب والتنظيم والتفكير الناقد والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) في التحصيل.

وهدفت دراسة التميمي (2010) لدراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وبحسب الجنس والتخصص والصف، وبلغت عينة البحث الأساسية (500) طالبا وطالبة بواقع (199) طالبا وطالبا في الاختصاص العلمي، وبواقع (301) طالبا وطالبة في الاختصاص الإنساني، وقد استخدمت أداة زيمرمان لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الجامعية لديهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استعمال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستثناء مكافأة الذات دالة إحصائيا لصالح الذكور.

كما أجرى الجراح (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن مستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.

وأجرى عبيدي وناصر الدين (2018) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين تلاميذ السنة الثانية المتوسط المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واستخلاص ما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف الجنس بالنسبة للمتأخرين وكذا المتفوقين، حيث تكونت عينة الدراسة من (261) تلميذا وتلميذة من السنة الثانية من التعليم المتوسط لثلاث متوسطات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لفرقة البحث. أ. دوقة وآخرون (2014)، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات المستخدمين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التلاميذ المتفوقين دراسيا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس.

3-5- التعليق على الدراسات:

. تباينت الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من حيث الهدف فهدفت دراسة يانغ (Yang, 2006) إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم الإلكتروني، بينما هدفت دراسة عبد الأحد (2006)، ودراسة التميمي (2010)، ودراسة سوليفان(Sullivan, 2010) ، ودراسة الجراح (2010) إلى الكشف عن مستوى امتلاك عينة الدراسة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وجاءت دراسة عبيدي وناصر الدين (2018)، للتعرف على الفروق بين التلاميذ في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

. من حيث الأداة اتفق هذا البحث مع دراسة الجراح (2010) في استخدام أداة بوردي (Purdie)، واختلف مع بعض الدراسات السابقة كدراسة يانغ(Yang, 2006) ، ودراسة عبد

الأحد (2006)، وسوليفان(Sullivan, 2010) ، ودراسة التميمي (2010)، ودراسة عبيدي وناصر الدين (2018)، وأما عن العينة فقد اختلفت في حجمها، وكانت متجانسة من حيث نوعها كطلبة جامعة باستثناء دراسة عبيدي وناصر الدين (2018) التي أجريت على طلاب المدارس.

. أسفرت نتائج الدراسات عن الاختلاف في أولوية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأما بالنسبة لمتغير الجنس فقد أوضحت النتائج إلى تفوق الذكور على الإناث في استخدام بعض الاستراتيجيات كما جاء بدراسة الجراح (2010)، وعدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دراسة التميمي (2010)، ودراسة عبيدي وناصر الدين.(2018)

وأما بالنسبة للمستوى الدراسي نجد في دراسة الجراح (2010) إن طلاب السنة الرابعة يتفوقون وبفرق دال إحصائيا على طلاب السنة الثانية والثالثة في بعض المكونات.

وقد أتى هذا البحث متشابها مع دراسة الجراح (2010)، ومع دراسات أخرى في بعض الجوانب، إلا أنه اختلف عنها في دراسة عينة ذات تخصص إنساني في كلية العلوم الاجتماعية، وكذلك لم يسبق دراسته على هذه العينة من قبل.

4- الطريقة والإجراءات :

4-1- منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث المنهج (الوصفي).

4-4- مجتمع وعينة البحث :

. مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات جامعة عبد الحميد بن باديس المسجلين في كلية العلوم الاجتماعية للعام الدراسي الجامعي.(2019/2020)

. عينة البحث: قام الباحث بإجراء البحث على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية نظرا لطبيعة الموضوع حيث بلغت (149) طالبا وطالبة بتنوع الجنس والسنة الدراسية، موزعين كالتالي (71طالبة و78 طالبا) والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول رقم (1): توزيع عينة البحث حسب الجنس والسنة الدراسية.

الجنس / السنة الدراسية	إناث		ذكور		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
السنة الأولى	14	9,4%	32	21,5%	46	30,9%
السنة الثانية	22	14,8%	15	10,1%	37	24,8%
السنة الثالثة	10	6,7%	5	3,4%	15	10,1%
السنة الرابعة	13	8,7%	19	12,8%	32	21,5%
السنة الخامسة	12	8,1%	7	4,7%	19	12,8%
المجموع	71	47,7%	78	52,3%	149	100,0%

5-4- أداة البحث:

. قام الباحث باستخدام مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، من إعداد بوردي (Purdie)، وهو عبارة عن استبيان، ومن الأكثر شيوعا واستعمالا في هذا المجال، أعده بوردي (Purdie) وعدله (أحمد،2007) للبيئة العربية, واستخدمه الجراح (2010) في البيئة الأردنية، ويتكون هذا المقياس من (28) فقرة على تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) موزعة بالتساوي في أربع أبعاد وهي وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، وكانت جميع الفقرات إيجابية، والجدول (2) يبين توزيع الفقرات على الأبعاد.

جدول رقم (2) يوضح توزيع فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا على الأبعاد الأربعة

البعد	الفقرات	عدد العبارات
وضع الهدف والتخطيط	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25.	7
التسميع والحفظ	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26.	7
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27.	7
طلب المساعدة الاجتماعية	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28.	7

4- 6- مفتاح التصحيح

ـ يجيب الطلاب على الفقرات باختيار إحدى الإجابات الخمس الموجودة أمام كل عبارة، وقد تنطبق عبارات الإجابة على خمس نقاط من (01) إلى (05) حسب تدرج لكيرت.

5- الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا:

ـ استخدم كل من بوردي (Purdie, 2003)، وأحمد (2007)، والجراح (2010) الطرق التالية للوقوف على درجة صدق المقياس:

5-2- الصدق:

5-2-1- الصدق العاملي:

. تحقق بوردي (Purdie, 2003) من الصدق العاملي للمقياس، على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية، وقد تبين له تشبع فقرات المقياس على أربعة عوامل بقيم تشبع تزيد عن (0,3)، وقام بحذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0,3).

5-2-2- صدق المحتوى:

. وللبيئة العربية قام أحمد (2007) بالتأكد من الصدق الظاهري بعرض المقياس على محكمين أثنين متخصصين باللغة الإنجليزية للتأكد من صدق الترجمة، وخمسة من المختصين في علم

النفس، كما أجرى التحليل العاملي على عينة مكونة من (160) طالبا وطالبة في كلية التربية بالمنصورة، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية، وقد عمل الجراح (2010) أيضا على التحقق من الصدق الظاهري للمقياس عن طريق عرضه على خمسة محكمين مختصين بعلم النفس التربوي، وقد قام بإجراء تعديل على بعض المفردات اللغوية لتتناسب مع البيئة الأردنية.

5-2-3- صدق البناء:

. تحقق الجراح (2010) من صدق البناء بتطبيق المقياس على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (60) طالب وطالبة، وقد بلغت معاملات الصدق (0,78 -0,84). وفي البحث الحالي جرى التأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى وطريقة الاتساق الداخلي وطريقة الصدق التمييزي.

5-2-2- 1صدق المحتوى في البحث الحالي:

. تم عرض المقياس في البحث الحالي على خمسة محكمين من شعبة علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس، للحصول على صدق المحتوى، وقد تم العمل بملاحظاتهم وتوجيهاتهم وعدلت بعض العبارات وتم إعادة صياغة المقياس في صورته النهائية لتتناسب بعض المفردات اللغوية مع البيئة الجزائرية والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) يوضح تعديل مفردات بعض فقرات المقياس انطلاقا من عملية التحكيم

الرقم	العبارة قبل التحكيم	العبارة بعد التحكيم
4	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فأني أطلب من المدرس أن يشرحه لي	أطلب من المدرس إعادة شرح الموضوعات التي يصعب على فهمها.
12	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة	أطلب مساعدة بعض أفراد أسرتي في شرح بعض الواجبات الدراسية الصعبة.
20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فاني أطلب من المدرس أن يوضحها.	أطلب من المدرس إعادة توضيح الأجزاء الغامضة في المحاضرة.

5-2-2- 2- صدق الاتساق الداخلي:

ـ جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية المكونة من (50)طالبا من جامعة عبد الحميد بن باديس، وتم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج كما في جدول (4):

جدول رقم (4) يوضح صدق الاتساق الداخلي.

وضع الهدف والتخطيط		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		التسميع والحفظ		المساعدة الاجتماعية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	,573**0	2	,614**0	3	,588**0	4	,604**0
5	,428**0	6	,596**0	7	,579**0	8	,430**0
9	,645**0	10	,562**0	11	,646**0	12	,747**0
13	,685**0	14	,609**0	15	,660**0	16	,620**0
17	,678**0	18	,646**0	19	,653**0	20	,611**0
21	,580**0	22	,588**0	23	,587**0	24	,678**0
25	,689**0	26	,601**0	27	,640**0	28	,657**0

. معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد المنتمية إليه

. (**) معامل الارتباط (ر) دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01).

. يتضح من خلال الجدول بأن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى (0,01) وقيمها مرتفعة.

3-5- ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

1-3-5. دلالات ثبات المقياس:

تحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس بتطبيقه وإعادة تطبيقه، وقد تراوحت القيم بين (0,84- 0,78)، وقام الجراح بالتحقق من ثبات المقياس بتطبيقه وإعادة تطبيقه على (60) طالبا وطالبة وقد تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي بين (0,64 – 0,78)، وفي هذا البحث قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وطريقة (ألفا).

2-3-5- طريقة التجزئة النصفية:

ـ قام الباحث بتقسيم الدرجات في كل بعد إلى نصفين، النصف الأول يمثل الفقرات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني يمثل الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل بعد، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان - براون) مثلما هو موضح في الجدول:

جدول رقم (5) يوضح ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية	معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة (سبيرمان - براون)
(وضع الهدف والتخطيط)	7	0,530	0,693
(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)	7	0,585	0,670
(التسميع والحفظ)	7	0,5350	0,697
(المساعدة الاجتماعية)	7	0,590	0,742

تعتبر هذه المعاملات مقبولة وعليه يتحقق الثبات بطريقة التجزئة النصفية

5-3-3- الثبات بطريقة (ألفا):

. يستعمل معامل الاتساق الداخلي (ألفا) لحساب درجة الثبات بكثرة في المقاييس والاختبارات ثلاثية التدرج فما فوق، وبما أن المقياس المصمم به خمسة تدريجات، قام الباحث بحساب المعامل (ألفا) لكل بعد من الأبعاد الأربعة التي يقيسها المقياس والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (6) يوضح ثبات المقياس بطريقة (ألفا).

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفا)
(وضع الهدف والتخطيط)	7	0,707
(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)	7	0,705
(التسميع والحفظ)	7	0,714
(المساعدة الاجتماعية)	7	0,742

نتائج معامل الثبات (ألفا)

. يتبين من الجدول أعلاه أن قيم معامل الثبات باستخدام طريقة (ألفا) تراوحت ما بين القيمة (0,705) والقيمة (0,742)، وتعتبر هذه المعاملات مقبولة وعليه يتحقق الثبات بطريقة (ألفا)

. بعد عرض النتائج المتعلقة بحساب معاملات الثبات باستخدام طريقتين مختلفتين، نستنتج أن هذه المعاملات تعد مقبولة، وأن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات تسمح لنا باعتماده في البحث الحالي.

6- نتائج البحث:

6-1- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول " ما درجة امتلاك طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغير الجنس والسنة الدراسية؟"

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي تحصل عليها الطلبة في الاستراتيجيات الأربعة وفقا لكل من متغير الجنس والسنة الدراسية.

جدول (7) درجة امتلاك عينة البحث لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق متغير الجنس

متغير النوع		وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	المساعدة الاجتماعية
الذكور	العدد	78	78	78	78
	المتوسط الحسابي	26,42	25,54	26,51	25,72
	الانحراف المعياري	4,214	5,070	4,541	4,928
الإناث	العدد	71	71	71	71
	المتوسط الحسابي	26,72	25,94	27,77	27,06
	الانحراف المعياري	4,169	4,147	4,253	4,699
المجموع	العدد	149	149	149	149
	المتوسط الحسابي	26,56	25,73	27,11	26,36
	الانحـــــــراف المعياري	4,181	4,642	4,437	4,851

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن إستراتيجية التعلم الشائعة لدى الطلبة الذكور هي إستراتيجية (**التسميع والحفظ**)، تليها إستراتيجية (**وضع الهدف والتخطيط**)، ثم تليها إستراتيجية (**المساعدة الاجتماعية**)، وفي الأخير إستراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**)، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة الجراح (2010) والتي أظهرت نفس الأولوية
أما بالنسبة للإناث فإن إستراتيجية التعلم الشائعة هي إستراتيجية (**التسميع والحفظ**)، تليها إستراتيجية (**المساعدة الاجتماعية**)، ثم تليها إستراتيجية (**وضع الهدف والتخطيط**)، وفي الأخير إستراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**).

متغير المستوى الدراسي		وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	المساعدة الاجتماعية
السنة الأولى	العدد	46	46	46	46
	المتوسط الحسابي	26,35	25,24	26,83	26,00
	الانحراف المعياري	4,228	4,600	4,548	5,090
السنة الثانية	العدد	37	37	37	37
	المتوسط الحسابي	26,78	25,65	27,49	27,08

	الانحراف المعياري	4,347	5,073	4,712	4,804
السنة الثالثة	العدد	15	15	15	15
	المتوسط الحسابي	27,53	26,27	28,73	27,87
	الانحراف المعياري	3,543	3,634	3,262	2,446
السنة الرابعة	العدد	32	32	32	32
	المتوسط الحسابي	26,44	26,03	26,66	25,22
	الانحراف المعياري	4,704	5,313	4,681	5,746
السنة الخامسة	العدد	19	19	19	19
	المتوسط الحسابي	26,11	26,16	26,58	26,53
	الانحراف المعياري	3,478	3,563	4,046	3,921
المجموع	العدد	149	149	149	149
	المتوسط الحسابي	26,56	25,73	27,11	26,36
	الانحراف المعياري	4,181	4,642	4,437	4,851

وجاءت جميع الاستراتيجيات ضمن مستوى مرتفع لدى الذكور والإناث باستثناء استراتيجية **(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)** جاءت ضمن مستوى متوسط عند الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يانغ (Yang, 2006)، ودراسة عبد الأحد (2006)، ودراسة التميمي (2010)، ودراسة الجراح (2010) التي أظهرت النتائج أن امتلاك استراتيجية (التسميع والحفظ) جاء ضمن مستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تخصصات الطلاب الإنسانية بكلية العلوم الاجتماعية، التي يعتمد معظمها على الحفظ، مما يدعو الطلبة لتكرار المادة الدراسية، وتسميعها مرات عديدة لكي يستطيعوا حفظها، مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الأكاديمي.

كما ويذكر رشوان (2006) بأن هناك قدرة لدى الطلاب في التمييز بين الاستراتيجيات المهمة والأقل الأهمية ويختاروا منها ما يخدم تعلمهم الحالي ويزيد من تحصيلهم وتوافقهم الدراسي (رشوان، 2006).

جدول (8) درجة امتلاك عينة البحث لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق متغير السنة الدراسية

يتضح من الجدول أعلاه أن إستراتيجية التعلم الشائعة لدى الطلبة في جميع السنوات الدراسية كانت استراتيجية **(التسميع والحفظ)** وجاءت ضمن مستوى مرتفع.

كما ويتضح أيضا من الجدول أعلاه أن إستراتيجية التعلم الشائعة لدى طلبة السنة الدراسية الأولى هي إستراتيجية **(التسميع والحفظ)**، تليها إستراتيجية **(وضع الهدف والتخطيط)**، ثم تليها إستراتيجية **(المساعدة الاجتماعية)**، وفي الأخير إستراتيجية **(الاحتفاظ بالسجلات**

والمراقبة)، وجاءت جميع الاستراتيجيات ضمن مستوى مرتفع باستثناء استراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)** جاءت ضمن مستوى متوسط.

أما في السنة الدراسية الثانية فأن إستراتيجية التعلم الشائعة هي إستراتيجية (**التسميع والحفظ**)، تليها إستراتيجية (**المساعدة الاجتماعية**)، ثم تليها إستراتيجية (**وضع الهدف والتخطيط**)، وفي الأخير إستراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)**، وجاءت جميع الاستراتيجيات مرتفعة باستثناء استراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)** جاءت ضمن مستوى متوسط.

وفي السنة الدراسية الثالثة جاء الترتيب كالتالي إستراتيجية (**التسميع والحفظ**)، تليها إستراتيجية (**المساعدة الاجتماعية**)، ثم تليها إستراتيجية (**وضع الهدف والتخطيط**)، وفي الأخير إستراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)**، وقد جاءت جميعها ضمن مستوى مرتفع.

وفي السنة الدراسية الرابعة جاء الترتيب كالتالي إستراتيجية (**التسميع والحفظ**)، تليها إستراتيجية (**وضع الهدف والتخطيط**)، ثم تليها إستراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**)، وفي الأخير إستراتيجية (**المساعدة الاجتماعية)**، وقد جاءت جميع الاستراتيجيات ضمن مستوى مرتفع باستثناء استراتيجية (**المساعدة الاجتماعية)** جاءت ضمن مستوى متوسط.

. أما في السنة الخامسة جاء الترتيب كالتالي إستراتيجية (**التسميع والحفظ**)، تليها إستراتيجية (**المساعدة الاجتماعية**)، ثم تليها إستراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**)، وفي الأخير إستراتيجية (**وضع الهدف والتخطيط)**، وقد جاءت جميعها ضمن مستوى مرتفع.

إذا أظهرت النتائج إن استراتيجية (التسميع والحفظ)، هي الأكثر شيوعا واستخداما من بين الاستراتيجيات لجميع السنوات الدراسية وجاءت ضمن مستوى مرتفع مع باقي الاستراتيجيات كإستراتيجية (**التسميع والحفظ**)، وإستراتيجية (**وضع الهدف والتخطيط**)، وإستراتيجية (**المساعدة الاجتماعية**)، وإستراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)**، باستثناء استراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)**، جاءت ضمن مستوى متوسطا في السنة الأولى والثانية وكذلك استراتيجية (**المساعدة الاجتماعية**) في السنة الرابعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بردها إلى تخصصات الطلاب الإنسانية، والتي يقوم معظمها على استراتيجية الحفظ، مما يجعل الطلبة أكثر تكرارا وتسميعا للمادة الدراسية ليتمكنوا من حفظها وبالتالي حصولهم على تحصيل أكاديمي مرتفع، إضافة لتمييز الطلبة بحكم خبرتهم خلال السنوات الدراسية وإدراكهم، لأفضل الاستراتيجيات وانفعها في تعلم المواد ورفع تحصيلهم وتوافقهم الدراسي.

6-2- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني "هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس؟ " قام الباحث بإجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأربعة وفق متغير الجنس.

جدول (9) نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بالنسبة لكل إستراتيجية:

إستراتيجية التعلم	متغير الجنس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية (SIG)
وضع الهدف والتخطيط	ذكور	78	26,42	4,214	147	0,429-	0,668
	إناث	71	26,72	4,169			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	ذكور	78	25,54	5,070	147	0,531-	0,596
	إناث	71	25,94	4,147			
التسميع والحفظ	ذكور	78	26,51	4,541	147	1,746-	0,83
	إناث	71	27,77	4,253			
المساعدة الاجتماعية	ذكور	78	25,72	4,928	147	1,693-	0,93
	إناث	71	27,06	4,699			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إستراتيجيات التعلم الأربعة وهي (وضع الهدف والتخطيط)، وإستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، وإستراتيجية (التسميع والحفظ)، وإستراتيجية (المساعدة الاجتماعية) وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة التميمي (2010) ودراسة عبيدي وناصرالدين (2018)، واختلفت جزئيا مع دراسة الجراح (2010)، ويمكن تفسير اتفاق نتائج هذا البحث مع نتائج الأبحاث الأخرى لتشابه العينة والبيئات والثقافات. ويمكن أيضا تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى طريقة تنشئتهم وتعليمهم منذ البداية في بيئات مدرسية متشابهة، وبمناهج دراسية واحدة، وعلى أيدي معلمين يتبعون نفس الأساليب والمهارات في التعليم، إضافة إلى تقاربهم بالعمر، وكل هذا يؤثر على طريقة تفكيرهم ووحدة أهدافهم وتنفيذها ومتابعتها مما يقلل الفروق بينهم.

6-3- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث "هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى

لمتغير السنة الدراسية؟" قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA one way) لكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأربعة.

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

إستراتيجية التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية (SIG)
وضع الهدف والتخطيط	ما بين المجموعات	22,541	4	5,635	0,316	0,867
	داخل المجموعات	2564,103	144	17,806		
	الإجمالي	2586,644	148			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	ما بين المجموعات	22,031	4	5,508	0,250	0,909
	داخل المجموعات	3167,230	144	21,995		
	الإجمالي	3189,262	148			
التسميع والحفظ	ما بين المجموعات	60,425	4	15,106	0,763	0,551
	داخل المجموعات	2852,636	144	19,810		
	الإجمالي	2913,060	148			
المساعدة الاجتماعية	ما بين المجموعات	101,452	4	25,363	1,080	0,369
	داخل المجموعات	3380,696	144	23,477		
	الإجمالي	3482,148	148			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهي (وضع الهدف والتخطيط)، وإستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، وإستراتيجية (التسميع والحفظ)، وإستراتيجية (المساعدة الاجتماعية) تعزى للسنة الدراسية. وجاءت هذه النتائج مختلفة مع نتائج دراسة الجراح (2010).

وهذا يعني أن الاختلاف لم يكن جوهريا أو معنويا لدى عينة البحث، وهذا يدل على تقارب مستوياتهم في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم الذاتي وفقا لمتغير السنة الدراسية، وربما يعود ذلك لنضج الطلاب في هذه المرحلة ولتشابه دوافعهم، وتقارب البيئات، وإدراكهم بأن تعلمهم وتقدمهم يعتمد بالدرجة الأولى على التعلم والجهد الذاتي لهم، والذي بدوره يؤدي إلى تحقيق مستويات أفضل في التعليم وتحقيق الأهداف والطموح.

7- الخاتمة:

هدف البحث التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم (الجزائر) في ضوء متغير الجنس والسنة الدراسية، وقد استخدم مقياس بوردي (Purdie)، وقد كانت النتائج على النحو التالي

1 - جاءت جميع الاستراتيجيات ضمن مستوى مرتفع لدى الذكور والإناث باستثناء استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) جاءت ضمن مستوى متوسط عند الذكور.

2 -أظهرت النتائج أن استراتيجية (التسميع والحفظ)، هي الأكثر شيوعا واستخداما من بين الاستراتيجيات لجميع السنوات الدراسية وجاءت ضمن مستوى مرتفع مع باقي الاستراتيجيات

3 -عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إستراتيجيات التعلم الأربعة.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى للسنة الدراسية.

8- **التوصيات:**

- تعريف أساتذة التدريس العالي والمهتمين والطلبة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتمكينهم من أساليب وطرق واستراتيجيات التعلم المنظم الذاتي.

. إقامة البرامج والورش التعليمية والتدريبية المتعلقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- زيادة اهتمام أساتذة التدريس العالي في تطوير المقررات باستحداث طرق ووسائل للتدريس والتنويع في الأنشطة التي من شأنها تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين.

- إعطاء مهام للطلاب تنمي لديهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل أكبر.

9- **الدراسات المقترحة:**

- القيام بدراسات وافية عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مراحل دراسية مختلفة.

- إعادة دراسة الموضوع الحالي على عينات مختلفة من كلا الجنسين وفي بيئات مختلفة

المراجع:

- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية. (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
- أحمد، إبراهيم إبراهيم (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة التربية، جامعة عين شمس، 32, 69– 135.
- التميمي، حيدر شمسي حسن، (2010): معتقدات الذات وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الجراح، عبد الناصر (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية العلوم التربوية، 6, (4) , 333–348.

- الحسينان، إبراهيم محمد (2010). استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- رشوان، ربيع عبده (2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز – نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة، عالم الكتب.
- السواح، عبد الرؤوف (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (10)، 37– 105.
- عبد الأحد، خلود بشير، (2006). التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدين الموصل، دراسات موصلية، العدد (14).
- عبد المقصود، هانم على (2009). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (70)، 65– 111.
- عبيدي، يمينية وزبدي، ناصر الدين (2018). الفروق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (35)، 1011– 1124.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied psychology: An International Review, 51, 269-290.
- Pintrich, P. (1995): " understanding Sel-Regulated Learning", New Directions For Teaching And Learning, 63, 1-13.
- Purdi, N. (2003). Student conception of Learning and their use of self-Regulated Learning Strategies; across-Cultural comparison Journal of Educational Psychology,95, 1, 87-100.
- Singh, P. (N.D). An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System. Retrieved December 8, 2008 from: http://WWW.aseesa-edu.co.za/metacog.htm
- Sullivan, C. (2010): Academic self-regulation, academic performance, and college adjustment: What is the first-year experience for college students? Doctoral Dissertation, University of Maryland
- Yang, Y. (2006). Effects of Embedded Strategies' on Promoting the Use self- Regulated Learning strategies' in an Online Learning Environment. Journal of EducationaTechnology System, 34, (3), 257-269