الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة بعنوان:

استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص

-دراسة ميدانية بجامعة جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد تربوي

إعداد الطالبة:
✓ بوقزيوة زهيرة

تحت إشراف الأستاذ(ة):
د. بوكراع إيمان

أعضاء لجنة المناقشة:

- الأستاذ (ة): .....د.هاين ياسين.....رئيسا.
- الأستاذ(ة):.....د. بوكراع إيمان.....مشرفا ومقررا.
- الأستاذ(ة):.....بوراوي بوجمعة .....مناقشا.

السنة الجامعية: 2018/2017

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة بعنوان:

استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص

-دراسة ميدانية بجامعة جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد تربوي

إعداد الطالبة:
✓ بوقزيوة زهيرة

تحت إشراف الأستاذ(ة):
د. بوكراع إيمان

أعضاء لجنة المناقشة:

- الأستاذ (ة): .....د.هاين ياسين.....رئيسا.
- الأستاذ(ة):.....د. بوكراع إيمان.....مشرفا ومقررا.
- الأستاذ(ة):.....بوراوي بوجمعة .....مناقشا.

السنة الجامعية: 2018/2017

شكر وعرفان

الحمد لله الذي مكنني من إتمام هذا العمل المتواضع

فما كان لشيء أن يجري إلا بمشيئته جل جلاله

أتوجه بالشكر والامتنان إلى أستاذتي المشرفة *د.إيمان بوكراع* لما لاقيته منها من مساعدة وعون والتي أنارت دربي في البحث والعلم بما قدمته من توجيهات ونصائح طيلة إشرافها.

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر إلى جميع أساتذة علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا على ما أسدوه لنا من معلومات طيلة فترة دراستنا، وكل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع سواء من بعيد أو من قريب

ولم يبخل علينا بالدعاء والكلمة الطيبة.

فهرس المحتويات

الموضوعات	الصفحة
شكر وعرفان	
فهرس الموضوعات	أ
قائمة الجداول	د
مقدمة	1
الفصل الأول : الفصل التمهيدي للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	4
2. فرضيات الدراسة	7
3. أهداف الدراسة	7
4. أهمية الدراسة	7
5. مصطلحات الدراسة	8
6. الدراسات السابقة	9
الفصل الثاني : استراتيجيات التعلم	
تمهيد	14
1. مفهوم الإستراتيجية	15
2. تعريف استراتيجيات التعلم	16
3. أهمية استراتيجيات التعلم	18
4. تصنيف استراتيجيات التعلم	19
1.4 استراتيجيات التعلم المعرفية	19
1.1.4 إستراتيجية الحفظ والتذكر	19
2.1.4 إستراتيجية التلخيص	22
3.1.4 إستراتيجية البناء	25
4.1.4 إستراتيجية الحفز أو الدعم	26
2.4 استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية	27
1.2.4 إستراتيجية التنظيم	27
2.2.4 إستراتيجية التخطيط	30
3.2.4 إستراتيجية مراقبة الذات	32
4.2.4 إستراتيجية التقويم الذاتي	34
خلاصة الفصل	38

الفصل الثالث : الطالب الجامعي	
تمهيد	40
أولا : الجامعة الجزائرية	41
1. تعريف الجامعة	41
2. نشأة وتطور الجامعة الجزائرية	41
3. أهداف الجامعة الجزائرية	45
4. وظائف الجامعة الجزائرية	46
5. التخصصات الجامعية في الجزائر	48
6. التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية ودورها في مواجهتها	51
ثانيا : الطالب الجامعي	55
1. تعريف الطالب الجامعي	55
2. خصائص الطالب الجامعي	56
3. حاجات الطالب الجامعي	57
4. حقوق وواجبات الطالب الجامعي	61
5. مشكلات الطالب الجامعي	63
خلاصة الفصل	66
الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	68
1. التذكير بالفرضيات	69
2. الدراسة الاستطلاعية	69
3. منهج الدراسة	72
4. مجتمع الدراسة	74
5. عينة الدراسة وخصائصها	74
6. أداة الدراسة	77
7. الخصائص السيكومترية للأداة	78
8. أساليب المعالجة الإحصائية	79
الفصل الخامس : عرض وتحليل نتائج التباين بين المتغيرات	
1.عرض وتحليل نتائج الإنتقاءات البسيطة	82
2. عرض وتحليل نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والتخصص الدراسي.	97

3. عرض وتحليل نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والجنس.	102
4.عرض وتحليل نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والمستوى الدراسي	106
خاتمة	112
التوصيات والاقتراحات	113
قائمة المراجع	115
الملاحق	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	70
02	نتائج الدراسة الاستطلاعية	70
03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	74
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	75
05	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشعبة	76
06	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	76
07	يمثل البدائل المستخدمة	78
08	استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجيه الحفظ والتذكر	82
09	استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجيه التلخيص	84
10	استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجيه البناء	85
11	استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية الحفز أو الدعم	87
12	استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية التنظيم	88
13	استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية التخطيط	90
14	استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية مراقبة الذات	92
15	استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية التقويم الذاتي	94
16	يوضح جدول مجمع لنتائج إستراتيجيات التعلم.	95
17	يوضح نتائج إستراتيجية الحفظ والتذكر حول متغير التخصص الدراسي	97
18	يوضح نتائج إستراتيجية التلخيص حول متغير التخصص الدراسي	97
19	يوضح نتائج إستراتيجية البناء حول متغير التخصص الدراسي	98
20	يوضح نتائج إستراتيجية الحفز أو الدعم حول متغير التخصص الدراسي	98
21	يوضح نتائج إستراتيجية التنظيم حول متغير التخصص الدراسي	99
22	يوضح نتائج إستراتيجية التخطيط حول متغير التخصص الدراسي	99
23	يوضح نتائج إستراتيجية مراقبة الذات حول متغير التخصص الدراسي	99
24	يوضح نتائج إستراتيجية التقويم الذاتي حول متغير التخصص الدراسي	100
25	يوضح نتائج إستراتيجية الحفظ والتذكر حول متغير الجنس	102
26	يوضح نتائج إستراتيجية التلخيص حول متغير الجنس	102
27	يوضح نتائج إستراتيجية البناء حول متغير الجنس	103

قائمة الجداول

28	يوضح نتائج إستراتيجية الحفز أو الدعم حول متغير الجنس	103
29	يوضح نتائج إستراتيجية التنظيم حول متغير الجنس	103
30	يوضح نتائج إستراتيجية التخطيط حول متغير الجنس	104
31	يوضح نتائج إستراتيجية مراقبة الذات حول متغير الجنس	104
32	يوضح نتائج إستراتيجية التقويم الذاتي حول متغير الجنس	104
33	يوضح نتائج إستراتيجية الحفظ والتذكر حول متغير المستوى الدراسي	106
34	يوضح نتائج إستراتيجية التلخيص حول متغير المستوى الدراسي	106
35	يوضح نتائج إستراتيجية البناء حول متغير المستوى الدراسي	107
36	يوضح نتائج إستراتيجية الحفز أو الدعم حول متغير المستوى الدراسي	107
37	يوضح نتائج إستراتيجية التنظيم حول متغير المستوى الدراسي	107
38	يوضح نتائج إستراتيجية التخطيط حول متغير المستوى الدراسي	108
39	يوضح نتائج إستراتيجية مراقبة الذات حول متغير المستوى الدراسي	108
40	يوضح نتائج إستراتيجية التقويم الذاتي حول متغير المستوى الدراسي	109

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق
01	قائمة المحكمين للاستمارة في صورته الأولية
02	الاستمارة بعد التحكيم (في صورتها النهائية).

مقدمة:

يعتبر النجاح والتفوق الدراسي مطلبا في غاية الأهمية يسعى إلى تحقيقه كافة المتعلمين في جميع المستويات الدراسية مند بداية مشوارهم الدراسي إلى غاية وصولهم للمرحلة الجامعية، أين تزداد مستويات الطموح والرغبة في الانجاز بعدما تنمو الخبرات التعليمية للطلاب وتتطور لتتجسد في قيامهم بعمليات عقلية معرفية ذاتية خاصة، تتحدد بأسلوب تعلمهم وتفكيرهم اتجاه المادة الدراسية. هذا التفاعل الحاصل بين الطالب والمادة التعليمية يبرز أكثر من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات التي تمكنه من الاستيعاب الجيد وكذا المعالجة الدقيقة للمعلومات التي يتلقاها في تخصصه الدراسي.

وترتكز استراتيجيات التعلم أساسا على قيام الطالب بتحصيل مختلف المعارف العلمية ذات العلاقة بالمادة المراد دراستها معتمدا في ذلك على قدراته الذاتية والمعرفية التي تمكنه من تحقيق المزيد من التقدم. ويكتسي موضوع استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة الجامعة و علاقتها بالتخصص أهمية كبيرة كونه يسلط الضوء على احد المهارات المعرفية الضرورية للدراسة الناجحة لطلبة المرحلة الجامعية، وتزداد أهمية الموضوع من خلال الهدف التي تسعى إلى تحقيقه و المتمثل في معرفة الاستراتيجيات الأكثر استخداما عند طلبة جامعة جيجل تبعا لتخصصاتهم الأكاديمية.

ولقد جاءت هده الدراسة في جانبين: جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث تضمن الجانب النظري ثلاث فصول:

فصلا تمهيديا: من خلاله تم تحديد إشكالية الدراسة وابرز مفاهيمها الإجرائية وكذا الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع محل الدراسة.

الفصل الثاني: تناولنا فيه موضوع استراتيجيات التعلم.

الفصل الثالث: والذي تم تقسيمه إلى جزئين:الجزء الأول تطرقنا فيه إلى الجامعة الجزائرية، والجزء الثاني تطرقنا فيه إلى الطالب الجامعي.

أما الجانب التطبيقي فقد ضم فصلين هما:

الفصل الرابع:تناولنا فيه الإجراءات التنفيذية للدراسة مع ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة فيا.

الفصل الخامس: تم فيه عرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات وأخيرا تم تقديم بعض التوصيات الاقتراحات.

الفصل الأول:

الفصل التمهيدي للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

يتعاظم الاهتمام في عصرنا الحالي بعملية التعلم التي ينبغي أن تعتمد بصورة رئيسية على القدرات العقلية والمعرفية لدى المتعلمين لتوظيفها في مجالات التعلم المختلفة (خزام،2014،ص4)،ما يفرض عليهم تطوير هذه القدرات لاكتساب المعارف التي تشتمل على القيم الإنسانية والمهارات العملية واستثمارها في تعلمهم، ولان عملية التعلم ترتبط بالكثير من المسائل والموضوعات على جميع الأصعدة وفي مختلف مجالات الحياة الإنسانية ، فهي عملية معقدة وتزداد درجة تعقيدها مع تقدم المراحل التعليمية التي تتطلب من المتعلم بدل الجهد لأداء المهمات الدراسية الأمر الذي لابد منه إدراك المتعلم لمختلف المهارات والوسائل العلمية وكذا اتخاذ أنجع الإجراءات التعليمية المناسبة لتحقيق التفوق و النجاح في ضوء تفعيل قدراته إمكاناته العلمية ما يسهم في تحسين التحصيل الدراسي لديه على اعتبار أن مستوى هذا الأخير يرتبط ارتباطا وثيقا بتدني وارتفاع هذه القدرات، ولكن بحسب ما اثبتته العديد من البحوث والدراسات في مجال علم النفس التربوي فان هناك متغيرات أخرى تتحكم في مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين والتي من شانها تحقيق جودة العملية التعليمية بأكثر فاعلية.هذا ما دفع معظم الباحثين التربويين لدراسة ومعرفة العوامل التي يمكن أن تؤثر في التحصيل الدراسي في مختلف المراحل الدراسية من بينها استراتيجيات التعلم ومهاراته والتي تلعب دورا مهما في نجاح المتعلم في مواقف التعلم لكونها من الطرائق الفعالة والأساليب المختلفة التي يستخدمها الطلبة في تفاعلهم مع المقررات الدراسية ويتوقف عليها مستوى تقدمهم الدراسي،وتساعدهم في الانتقال من عملية التلقين والتلقي السائدة في مراحل التعليم إلى التدريب على ممارسة تلك الاستراتيجيات وإتقانها كأحد العوامل المهمة في عملية التعلم وهذا ما أكدته العجمي(2003) حينما أوضحت إن من أهم محددات التعلم الأصيل استخدام استراتيجيات التعلم الفعال أكثر من أساليب استدعاء المتعلم لما تعلمه (المصري،2009،ص343.).

بالإضافة إلى ذلك فان التحول الحاصل في السياسة التربوية أدى إلى تحول الاهتمام من البحث فيما يتعلمه المتعلمون إلى البحث عن الكيفية التي يتعلمون بها، فعلى المتعلم أن يفكر فيما تعلم وان يقوم باستخدام مهارات وطرق تساعده على اكتشاف المعلومات وتطويرها بنفسه بدلا من الحصول عليها جاهزة (بن يوسف،2013،ص82.)

ونظرا للدور الفعال لاستراتيجيات في حياة المتعلم لكونها احد الميكانيزمات التي يستعملها في اكتساب وتخزين مختلف أنواع المعارف لدراسة المواد التعليمية والتي تمكنه من تحقيق أهداف التعلم المنشودة بنجاح،فقد حظيت ببالغ الاهتمام لاسيما لدى طلبة المرحلة الجامعية باعتبارهم الأكثر اعتمادا على هذه الاستراتيجيات بحسب ما تتطلبه طبيعة هذه المرحلة من بدل الجهود للإلمام بمختلف العلوم إلى جانب تحصيل الخبرات وبلورة الأهداف، كل هدا يفرض على الطالب اعباءا كثيرة لما يحتاجه من التعليم الجامعي من مثابرة وتعب تطوير المدركات وتحمل المسؤولية الذاتية لتجميع الكم الهائل من المعلومات حتى يتسنى له الانخراط في شتى مجالات البحث العلمي،لدى كان لزاما على الطالب الجامعي التطوير من استراتيجيات تعلمه وفقا لمقتضيات الدراسة الجامعية وذلك بغرض التعامل مع مختلف المواد الدراسية المراد تعلمها.

ومما لاشك فيه فالجامعة كمؤسسة للتعليم العالي توفر العديد من التخصصات على اختلافها أنواعها العلمية منها والأدبية داخل أسوارها تتيح لطلابها فرصة انتقاء ما يتناسب ومؤهلاتهم العلمية من جهة وما يخدم طموحاتهم الشخصية من جهة أخرى مما يسهم في الرفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وهذا بالطبع يكون بناءا على الاستراتيجيات المنظمة التي يعتمدها الطلاب وفقا والتخصص الدراسي المتبع وكذا طريقة توظيفها قبل،أثناء أو بعد التعامل مع المعلومات.فالمتعلم قبل أن يتعامل مع المعلومات سيقوم بالتخطيط وما يجب فعله وتحديد المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعده في مهمة التعلم ،أما أثناء

التفاعل فانه يستعمل عدة استراتيجيات من بينها انه يقوم بتفحص المادة والتعرف على الأفكار والمعلومات الموجودة فيها وترتيبها على حسب أهميتها وتصنيفها وتلخيصها وإعادة بنائها في إطار خاص يسهل عليه إدراكها وفهمها وتنظيمها،كما يقوم بوضع كيفية العمل ويتفقد مساره للتأكد من مدى صحته ويقرر ما الكيفية التي يكمل بها وماهي المعلومات المهمة التي يجب أن يتذكرها وبهذا يقوم بمراقبة أدائه،فيما نجد بعد قيامه بالتفاعل يقوم بمجموعة أخرى من الاستراتيجيات بغرض تمكينه من ترسيخ المعلومات وزيادة قدرته على الاحتفاظ اد يقوم من حين لأخر بتفحص تذكره وتقويم ذاته وتحديد الأمور التي تمكن منها والتي استعصت عليه فهو بذلك يعرف هل أن طريقة عمله وتفكيره زودته بأقل أو أكثر مما كان يتوقع وما الذي عمله مختلفا وبهذا نجده يعيد بناء خطة أو يعدل فيها(بن يوسف،2013،ص87).وعلى هذا الأساس فطبيعة التخصصات الأكاديمية (علمية،أدبية) التي تطرحها الجامعة لطلابها قد تحدد أي من هذه الاستراتيجيات أكثر تناسبا لتعلمهم،فقد تختلف بحسب هذه التخصصات وقد تكون في مجملها تتلاءم مع كليهما.

ونظرا للدور الفعال لاستراتيجيات التعلم في تحسين المردود الأكاديمي للطلاب، جاءت دراستنا هذه لمحاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين هذه الأخيرة والتخصصات الأكاديمية للطلبة وهذا ما دفعنا إلى طرح التساؤلات التالية:

- هل تختلف درجات استخدام استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة جامعة جيجل باختلاف تخصصاتهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات استجابات طلبة جامعة جيجل على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات استجابات طلبة جامعة جيجل على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

2. فرضيات الدراسة:

- تختلف درجات استخدام استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة جامعة جيجل باختلاف تخصصاتهم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات استجابات طلبة جامعة جيجل على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات استجابات طلبة جامعة جيجل على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

3. أهداف الدراسة:

لأي بحث علمي أهداف يسعى إلى تحقيقها ونسعى في بحثنا هذا إلى:

1. معرفة إستراتيجيات التعلم التي ينتهجها الطلبة الجامعيين عموما.
2. التعرف على أهم الإستراتيجيات التي يعتمدها طلبة جامعة جيجل ذوي التخصصات العلمية وكذا الأدبية.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في قيمة معرفة استراتيجيات التعلم باعتبارها غير واضحة المعالم في أكثر من الأحيان، و تكمن أهمية الدراسة كذلك من أهمية مفهوم التعلم الذي صارت مكانته قصوى في مجال

المعرفة، كما تكمن أهمية الدراسة من أهمية المرحلة الجامعية التي تتطلب مجهودا بحثيا معتبرا في تخطيط وتنظيم واختيار وجمع واكتساب المعارف.

كما تنجم أهمية الدراسة إستراتيجيات الحالية من عدة اعتبارات من بينها إعادة النظر في الإستراتيجيات المتبعة لدى هؤلاء الطلبة وذلك بتحفيزهم إلى انتقاء أفضل هذه الأساليب تبعا لتخصصاتهم الأكاديمية (علمية، أدبية) باعتبارها من المفاتيح الحقيقية لتحسين أداء الطالب الأكاديمي ومن بين الطرق المساعدة على النجاح في المسار الجامعي بوجه عام.

5. مصطلحات الدراسة:

1.5. إستراتيجيات التعلم:

هي مجموع الطرق والإجراءات التي يتبعها الطالب الجامعي في اكتساب المعارف والمعلومات في شتى المجالات ذات العلاقة بتخصصه الأكاديمي بشكل يتيح له القدرة على تخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها وذلك بغرض تحقيق نتائج أحسن وأفضل بأقل وقت وجهد ممكنين طوال مساره الجامعي.

2.5. الطالب الجامعي:

هو ذلك الشخص الذي يجتاز مرحلة التعليم الثانوي بعد تحصله على شهادة البكالوريا بقدراته العقلية والمعرفية ومؤهلاته التي تسمح له بالالتحاق بالجامعة بما تحتويه من كليات تضم مختلف التخصصات وهذا لأجل تلقي العلوم والمعارف في كافة ميادين البحث العلمي.

3.5. التخصص الأكاديمي:

هو نوع الدراسة الذي يتم اختياره من قبل الطالب خلال دراسته الجامعية والذي يشتمل على جوانب نظرية وأخرى تطبيقية،كما انه الفرع الدراسي الذي يضم مجموعة من المواد التعليمية ذات طابع علمي واحد مثل(اللغة العربية وآدابها، العلوم الاجتماعية، العلوم السياسية...وغيرها).

6. الدراسات السابقة:

1.6. دراسة مرزوق عبد الحميد مرزوق(1990): بعنوان "مقارنة لأساليب التعلم والدافعية للإنجاز لدى عينة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا"، هدفت هده الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طلاب التخصصات المختلفة في أساليب التعلم، حيث تكونت العينة من(90) طالبا جامعيا منهم (45 طالبا من المتفوقين دراسيا، 45 طالبا من المتأخرين دراسيا) بتخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية والعلوم الطبيعية والرياضيات، طبق عليهم مقياس أساليب التعلم وكذا استخدام كا مربع، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود اختلاف في أساليب التعلم التي يتبناها الطلاب المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا بينما لم توجد اختلافات في أساليب التعلم بين الطلاب دوي التخصصات المختلفة(الصباطي و رمضان، 2002،ص5).

2.6. دراسة إيمانويل وبوتر(1992): بعنوان "الفروق بين الطلاب ذوي المستويات الدراسية المختلفة والتخصصات الدراسية المختلفة في أساليبهم المفضلة في التعلم" وذلك لدى عينة مكونة من مجموعتين قوامها (327) طالبا من طلاب المدارس العليا، و (235) من طلاب الجامعة، طبق عليهم استبيان جراشا- ريشمان لأساليب التعلم، وبتحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المدارس العليا وطلاب الجامعة في أساليبهم المفضلة في التعلم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الدراسية في أساليبهم المفضلة في التعلم(الصباطي و رمضان، 2002،ص6).

3.6. دراسة ياسر وكاظم(1998): بعنوان "أساليب التعلم لدى طلاب جامعة قارينوس في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية"، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (131) طالبا وطالبة بالفرقتين الثانية و الرابعة من بعض الكليات الأدبية والعلمية، طبق عليهم مقياس شمك وآخرون لعمليات التعلم والتي تقيس أربعة أساليب للتعلم، وبتحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للجنس أو التخصص في أساليب التعلم التخصص الدراسي في أسلوب الاحتفاظ بالحقائق لصالح طلاب التخصص الأدبي(الصبا طي و رمضان،2002،ص6).

4.6. دراسة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان محمد رمضان(2002) بالسعودية: بعنوان "الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي"، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق الباحثان استبيان أساليب التعلم المعدل (المطور) من إعداد أنتوسل وتايت على عينة مكونة من (407) من طلبة المستوى الثالث في كلية التربية . جامعة فيصل . من مختلف التخصصات العلمية والأدبية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام الأسلوب العميق في التعلم بين طلبة التخصص العلمي و طلبة التخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي وفي الأسلوب السطحي لصالح طلبة التخصص الأدبي بينما لا توجد فروق في استخدام الأسلوب الإستراتيجي(خزام، 2014،ص18).

5.6. دراسة الطلافحة والزغول (2004) بالأردن: بعنوان "أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي، حيث اشتملت الدراسة على عينة قوامها(490) طالبا وطالبة من طلبة جامعة مؤتة من بينهم (305) طالبا من التخصصات الأدبية و (185) طالبا من التخصصات العلمية وبواقع(220) من الذكور و (270) من الإناث، وقد طبق على أفراد الدراسة مقياس ثورنس وزملائه المعروف باسم أسلوب تعلمك وتفكيرك بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص ولصالح التخصصات الأدبية(طلافحة والزغول، 2004، ص169- 170).

6.6. دراسة الشمراني(2013)بالسعودية: بعنوان "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود"، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة هي المراقبة، الحوار، الاحتفاظ بالسجلات، إدارة الوقت، التقويم الذاتي، تعلم الأقران والبحث عن المعلومات(الفليت، 2015، ص35).

التعليق على الدراسات:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور اتضح ما يلي:

- أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقا في استخدام أساليب التعلم عند طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص الدراسي منها: دراسة إيمانويل وبوتر (1992) ودراسة رمضان و الصباطي(2002) ودراسة الطلافحة والزغول(2004)،في حين أظهرت نتائج كل من دراسة عبد الحميد مرزوق(1990) و دراسة ياسر وكاظم(1998) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم المعتمدة من قبل الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

- توصلت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق في أساليب التعلم تعزى لمتغير الجنس ومنها: دراسة ياسر وكاظم(1998) ، ودراسة الطلافحة والزغول(2004).

- بينت النتائج التي توصلت إليها دراسة إيمانويل وبوتر(1992) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التعلم عند طلبة الجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وعموما يلاحظ من عرض هذه الدراسات أن هناك اختلاف في النتائج المتوصل إليها باختلاف متغيرات الدراسة لكن جميعها سعت إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية لدى طلاب الجامعة.

الفصل الثاني:

استراتيجيـــات التـــعلـم

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى إستراتيجيات التعلم والتي تعتبر من بين الطرق المساعدة في تسهيل عملية التعلم للمتعلمين عموما وللطلبة على وجه الخصوص، وخلال هذا الفصل تناولنا مفهوم الإستراتيجية لغة واصطلاحا وكذلك تعريف إستراتيجيات التعلم من وجهة نظر بعض العلماء والباحثين ثم تطرقنا بعدها إلى أهميتها بالنسبة للطالب أو المتعلم.

وفي الأخير تم عرض مجموعة من إستراتيجيات التعلم والتي تم تقسيمها إلى إستراتيجيات تعلم معرفية والتي تمثلت في: إستراتيجية الحفظ والتذكر، إستراتيجية التلخيص، إستراتيجية البناء، إستراتيجية الحفز أو الدعم، وإستراتيجية تعلم ما فوق المعرفية وتمثلت في: إستراتيجية التنظيم، التخطيط، مراقبة الذات والتقويم الذاتي.

1. مفهوم الإستراتيجية:

لغة: الإستراتيجية اشتقت من الكلمة اليونانية" إستراتيجوس" التي تعني فن القيادة أو ادارة الحرب (بن يوسف، 2008، ص83).

اصطلاحا: وتعرف الإستراتيجية حسب المعجم التربوي وعلم النفس على أنها جملة الأفكار والمبادئ الرئيسية التي تستخلص من النظر في المسائل الخاصة بمجال واسع في مجالات القيادة، وتقدير أحوالها وخصائصها واحتمالاتها التي تحدد مسارات العمل واتجاهاته في معالجة المسائل من جميع جوانبها (القيسي، 2010، ص 56-57).

وقد عرفت أيضا على أنها الوسيلة أو الطريقة التي تتكون من التكتيكات أو الإجراءات لكل تكتيك أو إجراء هدف معين تسعى لتحقيق هدف معين أو غاية (بن يوسف، 2008، ص 84).

هناك إجماع نسبي بين الباحثين فيما يخص تعريف هذه العبارة حتى ولو أن بعض نقاط التباين مازالت قائمة، وفيما يلي نعرض جملة من التعاريف للتوضيح والتدقيق:

الإستراتيجية هي مجموعة من العمليات المخططة لبلوغ هدف في وضعية تعليمية.

كما تعتبر الإستراتيجية الإطار المرجعي لقدرات الشخص أي الأسلوب الذهني الذي يختاره الفرد الذي يجد فيه الكيفية الأكثر ملائمة لحل مشكلة ما وكل إستراتيجية تفترض مسبقا ثلاث عناصر:

- أن تتوفر عند الفرد جملة من الإجراءات يمكنه القيام باختيار أو انتقال ضمنها.
- إجراء انتقال وفق الهدف المتبع وخصائص المهمة أو النشاط ومعرفة الفرد لإمكاناته.
- القيادة والتقويم لسير المسعى كما يقول فايول ومونتايل (لوريسي، 2014، ص 184-185).

كما عرف كل من أحمد اللقاني وعلي جمال (1999) الإستراتيجية بأنها مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من المجالات المعرفية الإنسانية بصورة كاملة ومتكاملة تنطلق لحد تحقيق أهداف تحدد الأساليب والوسائل التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف (بن يوسف، 2008، ص 83).

كما يمكن تعريفها أيضا على أنها خطة دقيقة أو طريقة أو فن استعمال أو إعداد خطط لتحقيق هذف ما.(عبد الرحيم صالح، 2014، ص32).

وجاء عن فيول (1994، fyol) أن الإستراتيجية في سلسلة متكاملة ومتفاوتة الطول والتعقيد من العمليات المنتقاة وفق هدف من أجل تحقيق أحسن مستوي من الأداء، فالإستراتيجية هي مجموعة من العمليات والأساليب التي يتبعها الفرد من أجل الوصول إلى الهدف الذي كان قد رسمه لأدائه.

وقد عرفها جيمس كويت (Kwet) بأنها عبارة عن نمط أو خطة لتحقيق تكامل بين الأهداف وأنها نمط أو نموذج معين يعبر عن تدفق القرارات والتصرفات (بن يوسف، 2008، ص 83).

وعموما نقصد بالإستراتيجيات الخطة والمسلك والكيفية التي تستخدم من طرف الفرد المتعلم وهي تعكس الخطط المحددة مسبقا لتحديد مجموعة من الأهداف على المدى البعيد في ضوء الإمكانات المتاحة بأقل وقت وجهد ممكنين في شتي مجالات الحياة العامة.

2. تعريف إستراتجيات التعلم:

إستراتجيات التعلم هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها متعلم أو أكثر لتحقيق هدف تعليمي أو أكثر بمتعة (المصري، 2009، ص 7).

وتوصف بأنها مجموعة العمليات الذهنية التي يستعملها المتعلمون لاكتساب وتخزين واسترجاع أنواع مختلفة من المعرفة، فهي تعمل على تنظيم وتجميع وتخزين المعلومات في الذاكرة ودراسة المواد التعليمية وتنظيم عملية الدراسة وفهم ما تم تعلمه.

كما تشير إستراتيجيات التعلم إلى السلوك والأفكار التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم (الزحيلي، 2012، ص 3).

ويقصد بإستراتيجيات التعلم كذلك تقنيات وقواعد وطرق تساعد الطالب على اكتساب المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها (القيسي، 2010، ص 56).

وهناك من يعرفها على أنها أفكار لتحقيق أهداف التعلم (علام، 2010، ص 687).

وتوصف إستراتيجيات التعلم على أنها عمليات ذهنية معقدة تساعد المتعلم على إدراك وتخزين والاحتفاظ والاسترجاع لأشكال مختلفة من المعرفة والأداء، فهي مهارة ذهنية يمكن أن يتحول أثرها لأنها من أجل تدريس وتدريب المتعلمين كيف يتعلمون وتمثل تصميما نموذجيا للمواد التعليمية.

وتعني إستراتيجية التعلم عن علام محمود: اختيار واستخدام الطرق التي تساعد المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها، حيث يستخدمون طرق مختلفة تتناسب مع الأهداف الخاصة التي يريدون تحقيقها.(2004، ص 130).

وجاء عنه أن ربيكا أكسفورد (1990، r.oxford) أوضحت بأن إستراتيجيات التعلم تعرف على أنها أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية تعلمه أسهل وأسرع وأكثر تشويقا وفعالية وأكثر استقلالا وتوجيها نحو الذات، ويمكن الاستفادة منها في مواقف تعلمه الجديدة وهي تشتمل على مفاهيم مثل تنظيم الجهد والمناقشة والإدارة الواعية والتحرك نحو الهدف.

ويمكن تعريف إستراتيجيات التعلم أيضا تلك السلوكيات والأفكار التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم لإدراك معلومات ومعارف المادة الدراسية.(الزحيلي، 2012، ص 376).

كما يرى عبد الحميد شاهين أن: إستراتيجيات التعلم هي الأفكار والإجراءات التي يستخدمها الطلاب لإكمال تعلم المهارة. وهي الأدوات التي تمكن الطلاب من توظيف أنفسهم بشكل مستقل لإكمال مهمة اللغة (شاهين، 2010، ص61).

وترى الباحثة أن معظم التعاريف عموما تتفق على أن إستراتيجيات التعلم تعنى مجموع الخطوات والطرق والإجراءات المتبعة من قبل الطلاب والتي تستعمل ل"أجل تسهيل عملية الفهم والاحتفاظ بمختلف المعلومات والحقائق العلمية التي يتلقاها قصد استرجاعها كلما استدعت الحاجة إليها وذلك بأقل وقت وجهد وبأسهل الطرق.

3. أهمية إستراتيجيات التعلم:

- زيادة انخراط الطلاب الموهوبين والضعفاء في العمل على حد سواء.

- جعل الطلاب المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.

- الانتقال من التركيز على المكافأة الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.

- يكون الطالب قادرا على التوصل إلى حلول ذات معني المشكلات التي تواجهه.

- تمكن الطلاب من استخدام مهارات تفكير عليا بما يتعلق بتعلمهم.

- يغير الطالب صورة المعلم التقليدي على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

- يعزز الطالب ثقته بنفسه.

- من خلالها يتمكن الطالب من مراقبة مدى نجاحه في عملية التعلم (شاهين، ص 63).

وتكتسي إستراتيجيات التعلم أهمية كبيرة تتمثل في مساعدة الطلبة على تطوير طرق فاعلة للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة في البيئة التعليمية وكذا تطوير عمليات التفكير لديهم (أبو رياش وآخرون، 2014، ص 20).

ومن خلال ما تقدم نخلص إلى أي إستراتيجيات التعلم تعتبر ذات أهمية كونها تشتمل على العديد من المهارات الدراسية التي تضمن النجاح للطلاب كما تضمن لهم معرفة ذاتية بعمليات تعلمهم في جميع الميادين والجوانب الدراسية.

4. تصنيف إستراتيجيات التعلم:

لقد قامت الباحثة بالاعتماد على تصنيف إستراتيجيات التعلم إلى قسمين هما: إستراتيجيات التعلم المعرفية وإستراتيجيات التعلم فوق المعرفية بعد الاطلاع على بعض الكتب التي اعتمدت هذا التصنيف وذلك على النحو التالي:

1.4. إستراتيجيات التعلم المعرفية:

وغالبا ما ترتبط بمهمات فردية وتضم الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة التعليمية الجديدة وربطها بما سبق تعلمه في مواد دراسية سابقة ووعيهم بما يتم عمله، وتنقسم بدورها إلى: (مصطفي علي، 2016، ص8).

1.1.4. إستراتيجية الحفظ والتذكر:

إن الحفظ والتذكر مهمة ممتدة طول حياة الإنسان فمن خلالها يستطيع الاحتفاظ وتعلم آلاف الحقائق، فهي قدرة عقلية وذهنية تساهم في استيعاب الحقائق والمعلومات وجعلها ذات معني وتخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع إليها واسترجاعها.

وقد عرفها فيو (1997، viau) بأنها تعني عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم لاسترجاع المعلومات التي يريد الاحتفاظ بها وتخزينها ويكون الاحتفاظ بإعادة القراءة أو الكتابة.(بن يوسف،2008،ص88).

وقد عرفها الزيات مصطفي (1996) على أنها تعني محاولة الفرد تذكر واسترجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، أي أن المعلومات في بادئ الأمر تكون موجودة في الذاكرة القريبة والمتعلم يريد أن ينقلها من هذه الذاكرة إلى ذاكرة بعيدة وطويلة المدى وهذا ليتمكن من استرجاعها وإعادة إحضارها عند الحاجة إليها.(بن يوسف،2008،ص88).

ويعرفها كذلك بنتريش " pintrich " بأنها عبارة عن طرق يستعملها التلاميذ عندما يكونون بصدد نشاط يتطلب منهم تذكر معلومات معينة، وهذه الإستراتيجية تنقسم إلى ثلاثة أجزاء:

1.1.1.4. الترديد أو التسميع أو المراجعة:

تتمثل هذه الإستراتيجية في تكرار وإعادة المعلومات حرفيا ولفظيا ويفيد هذا التكرار في الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، ولعملية التسميع هذه فائدة عظيمة إذ تبين للمتعلم مقدار ما أجاده من حفظ وتجديد لديه الحافز على بذل الجهد وعلى مزيد من الانتباه في الحفظ وهذا يعود لما يشعر

به المسمع من متعة النجاح أو من ألم الخيبة ويبدأ المتعلم في عملية التسميع بعد فهم المادة واستيعابها.(بن يوسف، 2008، ص 89).

ويرى الزيات بأن هذا النوع من الإستراتيجية أقل الأنواع فعالية في الحفظ والتذكر خاصة إذا اعتمد فيه على مجرد الحفظ الآلي للحقائق دون محاولة ربطها بالبناء المعرفي والمعلومات السابقة، كما يتمثل في محاولة تسميع أو ترديد موضوع الحفظ عدة مرات إلى أن يتم حفظه، ومهما يكن فإن حفظ المعلومات أمر لا غني عنه وينتج عن التسميع تعلم أنواع مختلفة من الاستجابات التي يمكن أن تشمل عملية الاحتفاظ في الذاكرة.

2.1.1.4. إستراتيجية الربط:

تسمى أيضا إستراتيجية السلسلة ومضمونها حيث يقوم المتعلم بربط المعلومات أو الفقرة الأولى بالفقرة الثانية التي يريد الاحتفاظ بها والفقرة الثانية بالثالثة والرابعة وهكذا دوليه في نظام ربط متسلسل ويكون باستخدام الربط المرئي.

كما أنها تحتوي على إعادة تجميع وربط الأفكار وهذا لجعلها وحدات كبيرة ذات معني وهو يؤكد بذلك على مبدأ هام هو تنظيم التعلم ويعد التجميع سلسلة من وسائل استخدام التذكر وتتصف في معناها أن المعلومات توضح بطريقة ما ذات معنى حتى يتسنى للذاكرة قصيرة المدى أن تحتفظ بها لمدة أطول.

وهذه الإستراتيجية تكمل العنصر الناقص من الإستراتيجية الأولى وهو إعادة إدماج المادة المحفوظة ضمن بناء فكري مما يسهل الاحتفاظ بها.

3.1.1.4. إستراتيجية التصنيف:

يقوم المتعلم في هذه الإستراتيجية بتصنيف ووضع المواد والأشياء التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات بحيث تتضمن خصائصها العامة، وهو محاولة تصنيف المادة موضوع الحفظ في فئة تحتوي على نوع المعلومات المتعلقة بها، بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المعلومات الفئوية المكونة للبناء المعرفي، وهذا قصد تسهيل توظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة (بن يوسف، 2008، ص 90-91).

وقد اعتبر الزيات فتحي مصطفي أن هذه الإستراتيجية يمكن اعتبارها مؤشرا على الأنشطة العقلية الخاصة بتنظيم المادة المتعلمة تؤثر على عمليتي الحفظ والتذكر (الزيات، 1995، ص 369).

ويساهم التصنيف في جملة من الوظائف أهمها أنه يسمح باستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة وكذا مساعدة المتعلم على اكتشاف الأشياء المتماثلة (بن يوسف، 2008، ص91).

أهمية إستراتيجية الحفظ والتذكر: وتكمن أهميتها فيما يلي.

- يمكن أن تعزز النجاح المدرسي خاصة بالنسبة للمتعلمين ذو صعوبات التعلم الذين يعانون من الفشل التعليمي في تذكر المواد الدراسية وذلك من خلال تحسين ذاكرتهم للمحتوي الدراسي.

- يصلح استخدامها مع مختلف التخصصات الدراسية.

- يسمح استخدامها في تدريب المتعلمين على مهارات ما وراء الذاكرة.

- تستخدم التعزيز الاستدعاء للمحتوى الأكاديمي وتدعيم اتجاهات المتعلمين.

- تساعد على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القائمة أو المائلة في الذاكرة(psy:www . . cognitive net).

2.1.4. إستراتيجية التلخيص:

يرى علام محمود أنه كثيرا ما يشجع المدرسون طلبتهم على تلخيص المادة الدراسية فيكون المطلوب تلخيص ودمج الأفكار والمعلومات والدروس مع بعضها البعض وإحالتها إلى مادة متكاملة ويمكن الحصول منها على تشكيل وتمثيل مجرد للمادة الدراسية أو تحويل الدرس إلى عناوين تلخص وتعرف بمحتواها ووحداتها.

وتساعد هذه الطريقة على تسهيل التعلم وحفظ المادة الدراسية والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة والتعرف على الأفكار الرئيسية التي قد تكون مذكورة بطريقة صريحة أو ضمنية. ويكون التلخيص بعد كل فقرة تقرأها تحتاج إلى جملة أو عبارة تلخص الأفكار الأساسية التي وردت فيها ثم تطرح سؤالا عن المادة في هذه الفقرة.

ويرى عبادة أنه في التلخيص علينا إتباع التنظيم الهرمي بحيث تضع الفكرة الأساسية في القمة ومنه نتفرع في الأفكار الجزئية.

وهذه الطريقة تساعد على فهم واستيعاب المعلومات بصورة أكثر تنظيما وتبسيطا مما يساعد أو يسهل استرجاعها وتذكرها.

ويعرف التلخيص على أنه عملية ذهنية تهدف إلى الوصول إلى لب الموضوع وجوهره فهي تحذف كل ماله علاقة بالتفصيلات غير الأساسية والوصف الزائد الذي ليس له علاقة إرتباطية وثيقة بالموضوع.

كما أنه عملية تهتم بقراءة ما بين السطور وإظهار النقاط البارزة في الموضوع، إنها تشتمل على إعادة صياغة موضوع ما وحذف كل شيئ لا يحتاجه المتعلم وهو يتطلب عملية فرز الأفكار ومحاولة ما هو غير أساسي عن ما هو أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار المتضمنة في النص بلغة من يقوم بعملية التلخيص انطلاقا من خبرته بالموضوع، ويتطلب مهارة في ترتيب الأولويات وهو يساعد على تنظيم المعلومات حسب أولويات معينة، والتلخيص لا يتطلب الإطناب والإسهاب والإضافة في الشرح بل يتطلب الالتزام بالدقة والتقنين والفاعلية الاقتصادية، ويتم التلخيص من خلال ترتيب الأحداث وفق حدوثها التاريخي أو عدًا للأفكار الأساسية (عبد العزيز، 2009، ص).

وعموما فإن التلخيص يعتبر إستراتيجية فعالة ينتهجها الطلاب قصد اكتساب المعلومات الهامة والأفكار الأساسية التي تفيد في تعلم أحسن وأفضل وهو طريقة تساعدهم في كيفية التعامل مع ما يتلقونه من معارف في شتي مجالات التخصص بشكل منتظم وهذا لأجل تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف المرجوة.

أهمية التلخيص:

للتلخيص أهمية كبيرة تساهم في تطوير المستوى الأكاديمي للطالب أو المتعلم بشكل عام في عدة مجالات وتتمثل فيما يلي:

- تعويد القارئ على الاستيعاب والتركيز وترويض ملكته الذهنية على التقاط العناصر المهمة للموضوع في عصر تعددت فيه مجالات المعرفة وكثرت مصادرها.

- تعويد الطالب على بلورة الأفكار الرئيسية لما يستمع إليه من محاضرات للاستفادة منها.

- التلخيص تدريب عملي على الكتابة وصياغة المفاهيم واستكشاف الأسلوب الخاص المميز، كما أن التلخيص استرجاع منظم للمعلومات التي اختزنها المتعلم في الذاكرة (https :// ar. Wikipedia . org).

كما يسهم التلخيص من جهة أخرى في استثمار الوقت بالنسبة للطالب وتطوير قدراته المعرفية في التعامل مع المعلومات الكثيرة والمتعددة والقدرة على التحكم في المادة التعليمية من خلال التمييز بين الأفكار الرئيسية المهمة والأفكار الفرعية (الثانوية).

3.1.4. إستراتيجية البناء:

وتعرف إستراتيجية البناء بأنها طريقة تعليمية يستعملها المتعلم أثناء تعلمه وترتكز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط العضو بالوظيفة.

وهي إستراتيجية بسيطة وهناك علاقة بنائية معقدة مثل تأسيس علاقة بين معلومة وأخرى موجودة سابقا في التركيب المعرفي له حيث يجد نفسه (المتعلم) في حاجة إلى ربط المعلومات ببعضها البعض أو يستبدل ويستدل على معلومات انطلاقا من معلومات أخرى أو أن يتوصل إلى نتائج من خلال بعض المقدمات.

كما تعرف بأنها مجموعة الطرق التعليمية يستعملها المتعلم أثناء تعلمه ترتكز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات. ويبقى أخذ النقاط الهامة من أهم مؤشرات إستراتيجية البناء وإيجاد تعريف بأسلوب خاص لمفاهيم سبق التعرف والتعرض لها وتسمح إستراتيجية البناء بإعادة المعارف في الذاكرة طويلة المدى، وقد عرفها قوبيل (goupil) بأنها طرق تعليمية يستعملها التلاميذ أثناء تعلمهم وهي تركز في تأسيس روابط أو علاقات بين مختلف المعلومات وتستعمل في شرح المعلومات بأسلوب خاص للقيام

بإخراج واستخراج الأفكار الأساسية وأخذ النقاط الهامة أثناء الشرح ويمكن أن تظهر كذلك في تلخيص الدروس وتعريف المفاهيم بأسلوب خاص (بن يوسف، 2013، ص 101).

وعموما تقوم هذه الإستراتيجية على إعادة بناء محتوى المحاضرة أو الدرس بالطريقة الخاصة للطالب بحيث تمكنه من استيعابها وفهمها بطريقة جيدة كأن يعيد مثلا حل التمارين بطريقة مغايرة مع حل الأستاذ على أن تكون النتائج مشابهة أو إعادة فهم المحاضرة من خلال إعادة ربط المعلومات والعلاقات ذات الصلة وفق أسلوبه الخاص.

4.1.4.إستراتيجية الحفز أو الدعم:

إن الاستثمار في إنجاز نشاط معين لفترة طويلة نسبيا يتطلب قدرا من التحفيز الداخلي أو خارجيا، وقد يغيب التحفيز الخارجي لسبب أو لآخر وفي هذه الحالة يتوقف العديد من التلاميذ عن الاستثمار في تأدية النشاط أو في أحسن الظروف همتهم في تأدية نفس المستوى السابق من الإتقان.

وقد يتمثل التحفيز في تصور النتائج النهائية التي سوف تعود حتما بالفائدة ورفع التحديات أمام الذات لابد من تحقيقها وندعم المكافأة الذاتية بعد الانتهاء من النشاط بنتيجة ايجابية وذلك بأخذ وقت راحة والذهاب إلى الخارج أو الاستماع لمقطع موسيقي وهذا على حسب ميول الفرد.

كما يقصد بها تلك الإستراتيجية التي تساعد المتعلم على مواصلة أو توفير جو معرفي مناسب وهذا يجعل المتعلم يستمر في العمل من خلال الإبقاء على الدافع الداخلي نشطا أثناء القيام بمهمة (بن يوسف، 2013، ص 102).

وتقوم إستراتيجية الحفز على إثارة دافعية الطالب نحو التعلم أكثر، حيث يعتمد في تجهيز المادة العلمية على الإطلاع على الكتب من مختلف المصادر وذلك لتوسيع معارفه العلمية والاجتهاد أكثر لتحقيق المزيد من النجاح.

إضافة إلى ذلك أن استخدام هذه الإستراتيجية من قبل الطالب تمكنه من تنشيط معارفه وذلك عن طريق التحفيز الذاتي المتمثل في تعزيز عناصر القوة التي تتيح له فرصة التفاعل من مواقف التعلم. وعلى هذا الأساس يمكن تلخيص أهم النقاط التي تقوم عليها الإستراتيجية على النحو التالي:

- تهيئة الظروف الزمنية والمكانية المساعدة على الرفع من مستوى الأداء الأكاديمي للطالب.
- التحفيز أو التعزيز الذاتي أثناء القيام بأي نشاط تعليمي.
- تقديم المكافأة الذاتية بعد القيام بالنشاط.
- التجاوب مع المواقف التعليمية الصعبة والقدرة على تجاوزها.

2.4. إستراتيجيات التعلم ما فوق المعرفية:

يشير مصطلح ما فوق المعرفية إلى الضبط الواعي المقصود للأنشطة المعرفية ويطلق عليها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء التعلم للتخطيط وحل المشكلات (لويشي، 2013، ص 109).

وبالرغم من أن كثير من الطلبة يكونون قادرين على استخدام إستراتيجيات تعلم فوق معرفية، إلا أنهم قد لا يعرفون أي الإستراتيجيات تساعد على التعلم والاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى، وربما لا يستخدمون تلك الإستراتيجيات المساعدة (أبو رياش و آخرون، 2014، ص 24-25).

ويمكن إدراج هذه الإستراتيجيات على النحو التالي:

1.2.4. إستراتيجية التنظيم:

يقصد بإستراتيجية التنظيم تنظيم المحتوى المعرفي الذي يضمه أي موضوع دراسي يراد دراسته وتتضمن إستراتيجية التنظيم على أمثلة وأشكال تدرج المحتوى والمخططات.

ويلعب التنظيم دورا مهما في تحسين التحصيل الدراسي. فقد جاء في منشورات المركز الوطني للوثائق التربوية أن التلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي منخفضا ويتميزون بقدرة ضعيفة وعمل غير منتظم ونجدهم غير مكترثين بتحصيلهم معظم الأحيان وأنهم متوسطي القدرة في مجال تنظيم عملهم ،في حين أن الذين يكون تحصيلهم الدراسي مرتفعا يتميزون بقدرة عالية في التنظيم، إذ يهتمون بكل صغيرة وينهون واجباتهم بدقة متناهية.(بن يوسف،2008،ص93).

ويتوقف التنظيم على قدرة المتعلم على تنظيم السلوك التعليمي على عدة عوامل بعضها يتعلق بطبيعة المواد المراد تعلمها وترتكز على اختيار المعلومة وفق طبيعتها وفئتها وتحديد ما إذا كانت معلومات أساسية أم ثانوية وتكوين علاقات بين مختلف المعلومات وهذا بهدف حفظ المعلومات ضمن بناء سابق.

وحسب فيو (viau) فإنها إستراتيجية يقوم بها متعلم لتضمن له تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات المعقدة، إذ ينظمها بطريقته الخاصة لكي يتمكن من طرحها ووضعها أو جمعها في جدول ضمن منهجية خاصة.

وقد أوضح قطامي يوسف بأن عملية التعلم تكون أفضل إذا كنت المادة الدراسية منتظمة في تقديمها وفي الانتقال من موضوع فرعي إلى موضوع أخر، وقد أثبتت الأبحاث في موضوع سيكولوجية

الإدراك أن المواد الدراسية المنتظمة والواضحة لها تأثير إيجابي على سهولة استيعابها.(بن يوسف،2008،ص93).

فالتنظيم إستراتيجية تساعد وتزيد من فاعلية التعلم وتزيد مخزون الفرد وأن لمادة المنظمة تنظيما جيدا تعتبر أسهل للتعلم وأكثر مساعدة للتذكر.

وقد صرح "**غباين**" بأنه يجب أن تنظم المواد والخطط التي تستعمل في الموقف التعليمي بشكل يجعلها غنية بالمعني وذات المغزى من وجهة نظر الطالب، بمعنى أن الطالب إذا استطاع أن ينظم المواد والمعلومات التي يتعلمها فإنه سوف يضفي عليها نوعا من الجدة والتفسير وبهذا يمكنه التعبير عما جاء فيها من أفكار بأسلوبه الخاص وأن يطورها ويحللها ويجعلها أقرب إلى فهمه ومستواه الفكري لأنه لا يستطيع أن ينظمها إلا إذا تمكن من فهمها واستيعاب المغزى والمعنى من المقرر.

كما أن التنظيم السليم يساعد على حفظ آلاف الحقائق والمفاهيم والمهارات في اللغة والعلوم والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية التي يتعلمها المتعلم ويحدد تنظيم المادة في وحدات وظيفية لتصنيف أو تفسير تفاصيل عدد ونوعية الأفكار.

بمعنى أن التنظيم السليم للوحدة الدراسية يساعد المتعلم على إدراك المعلومات والاحتفاظ بها أكبر قدر، وأن التنظيم يؤثر بشكل إيجابي على كمية ونوعية الحفظ وكذلك في مساعدته على استذكار المادة واسترجاعها واستدعائها بسهولة ويسر، كما يؤدي تنظيم المادة الدراسية وفهمها إلى مقاومة الكف الرجعي وأن مراجعة المادة أو المواد التعليمية مراجعة منتظمة وعلى فترات تساعد الحفظ.

وللتنظيم طرق مختلفة منها عمل الخرائط والرسوم البيانية بأنواعها والمخططات الانسيابية مثل تتالي الأحداث التاريخية، ويرتكز اختيار المعلومات وتنظيمها وفق وظيفتها وفئتها وتحديدها في معلومة

أساسية أم ثانوية بالإضافة إلى تكوين علاقات بين مختلف المعلومات ن أجل إدماجها في البناء المعرفي للمتعلم.

الهدف من إستراتيجية التنظيم:

يهدف التنظيم إلى مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة، وذلك في الأساس بفرض بنيات تنظيمية جديدة على المواد، وقد يتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات وتصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر ويتألف أيضا من تجديد وتمييز الأفكار المفتاحية أو الحقائق (بن يوسف، 2008، ص 93-95).

وأن إستراتيجية التنظيم تزيد مواد التعلم الجديدة معنى وذلك بإضفاء بنيات تنظيمية على الأفكار البسيطة والمعقدة وتتألف من بنيات الذاكرة وتلخيص النقاط الأساسية ورسم الخرائط المفاهمية.

2.2.4. إستراتيجية التخطيط:

يترتب على المتعلم مسؤولية كاملة في مواقف التعلم إذ يقوم بالتخطيط لها واختيار الخبرات المناسبة للظروف البيئية والمجموعات التي يتعامل معها .

ونعني بالتخطيط وضع الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل البدء بالتعلم، وتظهر من خلال تحديد المتعلم لأهدافه أو لمستوى الكفاءة التي يرغب في تحقيقها.

ويضيف فيو إلى ذلك اختيار أو تحديد إستراتيجية التعلم الملائمة لتحقيق هذه الأهداف فتظهر مؤشراتها من تحويل العناوين الجزئية إلى أسئلة تتطلب أجوبة وتحويل الدروس إلى مخططات لتسهيل تخزينها والاعتماد على نموذج معين قبل البدء في تنفيذ النشاط وتحديد الوقت اللازم للإنجاز وتحديد المعارف السابقة المساعدة على إنجاز المادة موضوع الاكتساب من قوانين وقواعد وغير ذلك.

وتتضمن إستراتيجية التخطيط عدة مهارات قبل وأثناء وبعد القيام بأي نشاط تعليمي، فقبل النشاط يجب أن يضع المتعلم الخطوات والطريقة والإستراتيجية اللازمة والقواعد التي يجب تذكرها والتعليمات الواجب إتباعها وتحديد الزمن والأهداف والقواعد الأساسية التي تمثلها، أما أثناء النشاط فيجب على المتعلم أن يولي الاهتمام لتقدمه في عملية التعلم و لعمليات التفكير التي يقوم بها ومدى إدراكه لسلوكه، وتحديد موقعه من الإستراتيجية التي اتفق على أدائها، ويحدد المعرفة السابقة التي بإمكانها أن تساعده في مواصلة مشواره نحو تحقيق الهدف وفي أي اتجاه يريد أن يأخذه تفكيره، وماذا عليه أن يعمل أولا ولماذا يقرأ هذا الجزء، وكم من الوقت يلزمه لإنجاز مهمته أما بعد القيام بالنشاط فإنه سوف يقوم بحصر ما تم انجازه والتطرق لاحقا إلى رسم خطة جديدة لأعمال أخرى (بن يوسف، 2008، ص 96).

ويتفرع التخطيط إلى مجموعة من المهارات الفرعية: كتحديد الهدف، وتحديد طبيعة المشكلة ،واختيار إستراتيجية التنفيذ ،وترتيب وتسلسل العمليات والخطوات، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة التي من الممكن أن يقع فيها المتعلم وتحديد كيفية مواجهة هذه الصعوبات والأخطاء والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة. (الخطيب وآخرون،2016، ص 17).

والتخطيط بمضمونه العام يتمثل في تحديد أهداف مسبقة يضعها المتعلم بناءا على معارفه وخبراته وهو بمثابة إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم الذاتي و التي تكون قبل التفاعل مع المادة التعليمية.

أهمية التخطيط:

إن أهمية التخطيط بالنسبة للطلاب يتمثل في أنه يتناول أبعادا تربوية هامة يؤثر فيها ويتأثر بها أهمها:

- يحفز الطلاب على التعلم ويشوقهم إليه.
- يحمي الطلاب من أضرار التعلم المشوش.
- يطور شخصية الطالب من جميع الجوانب المعرفية، قدراته، مهاراته، قيمه.
- تطوير أساليب تعلم الطلاب وتخطيط التطوير التدريجي لكفايتهم الاجتماعية.
- يعمل التخطيط على تسهيل عملية التعلم ويجعل لها معنى في نفوس الطلاب (الصرايرة وآخرون، 2009، ص 414-415).

3.2.4. إستراتيجية مراقبة الذات:

وهي عملية يقوم من خلالها المتعلم بمراقبة وتفحص ما أنجزه فيقيس الفرق بين الهدف المسطر والنتائج المتحصل عليها من أجل التصحيح أو إعادة التوجيه وبناء وتعديل في الخطة.

حيث يراجع المتعلمون أنفسهم بالتنظيم الذاتي من فترة لأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطى حثيثة نحو الهدف الذي سطروه لأنفسهم ولمشوارهم الدراسي وكيفية سيرهم لوصول إلى ذلك الهدف، وقد يعدلون إستراتيجياتهم إن كان ذلك ضروريا.

ويسمح التقويم الدائم بمعرفة مدى ملائمة الخطة مع مستجدات العملية التعليمية فالتلميذ الذي يعتمد على إستراتيجية المراقبة نجده دائما يتفقد مستوى الإنجاز الذي حققه باعتماده على طريقة عمل انطلاقا من ذلك يتخذ القرار بمواصلة والقيام بشبه امتحان ذاتي أثناء أداء النشاط وإعادة تركيز الانتباه من مرة لأخرى وطرح أسئلة حول ما تم تعلمه ومحاولة معرفة مدى التحكم في المعلومات المكتسبة

إن الطلاب يراجعون أنفسهم على فترات منتظمة للتأكيد ن أنهم يفهمون ويتذكرون ما يسمعون في الفصل ويتخذون الخطوات التي تمكنهم من التغلب على أية صعوبات في الفهم، وذلك عن طريق طرح أسئلة وإعادة قراءة ما كانوا يقرؤون.

والغرض من مراقبة الفهم هو معرفة الطلاب ما يعرفون و ما لا يعرفون ،وهي إحدى الإستراتيجيات التي تسهل مراقبة الفهم في أن يقوموا برسم صورة أو رسومات توضيحية أو إيضاح العلاقات العلة بالمعلول أو طرح الأسئلة قبل بدء الاستذكار أو الدراسة وهذا يجعل معرفتهم بالمادة معرفة واقعية. وتكون أثناء أداء المهمة إذ يحدد من خلالها المتعلم كيف أعمل، وهل أنا في المسار الصحيح كيف يمكن أن أكمل، ما هي المعلومات المهمة التي يجب أن أتذكرها، ما الأشياء التي أحتاج إلى عملها.

وتتمثل المراقبة المعرفية في قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب إستراتيجيات التعلم المناسبة والملائمة لأسلوب تعلمهم والموقف الراهن الذي يتعلمون من خلاله.

كما يقوم فيها المتعلم بتقدير ذاته والقيام بالتعزيز الذاتي وإدارة محيط المذاكرة ومراقبة الاستيعاب والفهم.

ويراجع المتعلمون بالتنظيم الذاتي أنفسهم من فترة لأخرى للتأكد من أنهم يسيرون بخطي صحيحة نحو تحقيق الهدف وقد يعدلون من طريقتهم إذ لاحظوا أنها تخل بهم ولا توجههم إلى الطريق الصحيح الذي رسموه فإنهم يبدلون ويعدلون من الأهداف إذا كان ضروريا.

فالمراقبة يقصد بها متابعة الفرد المتعلم لكيفية حدوث التعلم عندهم حتى يتمكنوا من مراقبة استيعابهم وتحديد ماذا يفعلون حيال ذلك بنقده لأدائه وتصحيحه للأخطاء التي يرتكبها وقد تشير إلى

المكافأة التي يمنحها لنفسه كلما تطور في أدائه أو بالعقاب الذي يفرضه على نفسه، وتتطلب هذه الإستراتيجية درجات عالية من الوعي والشعور بالمسؤولية.

وهي كذلك مراقبة المتعلم لمدى فاعلية الخطة التي رسمها وتقييم إنجازه واستخراج أهم الأخطاء التي وقع فيها لكي يتفاداها لاحقا فيكون له قدرة على تقويم ذاته والتأمل في مدى صحة ودقة الخطوات التي تم إنجازها والتفحص لمستوى الإنجاز الذي حققه وقد تظهر من خلال الاتصال بالأساتذة لمعرفة رأيهم في الموضوع وأن يقارن إجابته بإجابة الأستاذ ليتعرف على مستواه الحقيقي (بن يوسف، 2008، ص 98).

ومن هنا فإستراتيجية المراقبة تفيد المتعلم في مراقبة مدى نجاحه في المهمة، كالتحقيق من أن الاستيعاب لم يحدث فيستعمل المتعلم إستراتيجيات لإصلاح تعلمه ومواصلته والتأكد من مطابقته الجواب الذي تم الحصول عليه للجواب المقدرة وتتضمن المراقبة:

- السير باتجاه الهدف المنشود.

- الحفاظ على تسلسل الخطوات وتتابعها.

- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.

- معرفة العقبات أو الصعوبات وكيفية مواجهتها (أبو رياش، 2007، ص 39).

وعموما تتلخص وظيفة هذه الإستراتيجية في تحديد مدى درجة الفهم والاستيعاب للطلاب الأمر الذي يساهم في استدراك نواحي القوة والضعف في قدراتهم العقلية ومعرفة أسباب النجاح والإخفاق في عملية التعلم.

4.2.4. إستراتيجية التقويم الذاتي:

تتمثل هذه الإستراتيجية في قيام المتعلم في تقويم النتائج النهائية لجهوده، إذ يحدد المتعلمون بالتنظيم الذاتي إذا كان ما تعلموه كافيا للوصول إلى الأهداف التي رسموها لأنفسهم وتمثل إستراتيجية التقويم الدور الأساسي والجوهري فيما يخص عمليتي التعلم والتعليم حيث يسمح لنا باتخاذ أهم القرارات بالنسبة لمختلف عناصر التعلم والتعرف على القواعد التي طبقت والتي لم تطبق والأمور التي يجب أن نعيد النظر فيها.

فالتقويم يسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم في أدائه على ما حققه من الأهداف التي حددها لنفسه أو حددت له، فقد يظهرون أنهم يستطيعون أن يكتبوا ملخصا بالعناصر الأساسية لموضوع محدد ويميزون الأفكار المفتاحية أو الأساسية في فقرة.

ويكون التقويم بعد أداء المهمة ويحدد هل طريقة تفكيري زودتني بأقل أو أكثر ما كنت أتوقع، ما الذي عملته مختلفا، وإلى أي مدى يخدمني هذا المسار، هل أنا بحاجة للرجوع إلى المهمة لسد الثغرات في فهمي أو إضافة فهم جديد (بن يوسف، 208، ص 99).

ويهدف هذا النوع من إستراتيجيات التعلم إلى الكشف عن مدى امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات التي تسمح له بمتابعة تعليم معين والتعرف على قدراته التي هو مزود بها والتي تسمح له أو تعيقه على الانتقال إلى مادة جديدة والتعمق فيها إلى مرحلة دراسية جديدة، وهل التلميذ موجود في المكان المناسب.

ويتفرع التقويم إلى مجموعة من المهارات منها:

- تقييم مدى تحقق الهدف والحكم على دقة النتائج وكفاءتها.

- تقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة.
- تقييم كيفية معالجة الأخطاء والعقبات.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها (الخطيب وآخرون، ص 17).

كما أن وظيفة التقويم هي وظيفة تهدف إلى مساعدة المتعلمين وتحقيق التكامل وتحقيق الذات والنمو والتطور وفق ما يتوفر لهم من قدرات واستعدادات وميل وإمكانيات وينصب الاهتمام في عملية التقويم عادة على درجة إتقان المتعلم لاستخدام إستراتيجيات مساعدة التذكر والتدريب على اختيار ذاته والإفادة من التغذية الراجعة والفورية التي يحققها لنفسه.

وينصب التقويم على منجزات أو نتائج التعلم ولا يكفي أن نقول تحقق الهدف أو لم يتحقق بل ينبغي معرفة مستوى الإتقان أو الكفاءة بالنسبة لهدف التعلم والتقويم يتصل بالأهداف التعليمية والمداخلات السلوكية ويرتبط أساسا بالأهداف المحددة كمخرجات أو كنتائج للتعلم، وإذا كانت الأهداف تشمل العنصر الأول في الخط التعليمي فإن الأساليب وأدوات التقويم تمثل العنصر الأخير في الخطة وأن التقويم عملية مستمرة لا يتوقف عند هذا الحد.

ويتضح أن التقويم الذاتي يعد جزءا أساسيا في جميع أشكال التعلم الذاتي نظرا لأهميته في تحديد مقدار التحقق من الأهداف التعليمية والغايات المنشودة أو المرجوة من التعلم والتي ينتظر أن تنعكس إيجابا على الفرد المتعلم، حيث أنه من خلال هذا التقييم يتم تعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها داخليا ويتم معالجة عناصر الضعف فيها وتعديد سلوكه.

والتقويم الذاتي تبعا لأهداف وأغراض عامة يتضمن أن يقوم المتعلم بنفسه وبتحديد وتقييم مستوى تعلمه وبذلك اعتمادا على المبدأ التربوي العام الذي يقترح بأنه يجب على المتعلم بأن يقيم نفسه بنفسه في المعرفة العلمية التي تعلمها ويمكن تحقيق ذلك من خلال اختبارات التقويم الذاتي.

كما يؤدي التقويم الذاتي إلى زيادة ثقة المتعلم بنفسه وفي قدرته على الإبداع وتكون بعد الانتهاء من عملية التعلم (بن يوسف، 2008، ص 99-100).

ويلاحظ بأن إستراتيجية التقويم الذاتي كأحد إستراتيجيات التعلم تسمح للطلاب بمراجعة ذواتهم وهي عملية مراجعة ذاتية شاملة لكل جوانبهم المعرفية المؤدية للحصول على تغذية راجعة ضرورية لانجازات أكثر دقة وإتقان.

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا لهذا الفصل يتضح لنا أن إستراتيجيات التعلم من الإجراءات العملية المهمة في المسار الأكاديمي للطالب المتعلم والتي تعني مجموع التقنيات والقواعد والطرق التي تساعد المتعلم على اكتساب مختلف المعلومات والحقائق العلمية بسهولة من أجل التعايش مع الموقف التعليمي بنجاح.

وعند تناولنا لإستراتيجيات التعلم تبين لنا أنها على نوعين معرفية وما وراء المعرفية كل منها له ما يكفي من الفائدة التي تعود على الطالب طوال مشواره الدراسي وقد اتضح ذلك من خلال ما تقوم به مجموع هذه الإستراتيجيات من وظائف علمية تجعل المتعلم نشطا بالعملية التعليمية يبني رصيده الفكري بنفسه في إطار التعلم الذاتي. فإستراتيجيات التعلم هي التي تساعد الطالب على بلوغ المستوى المطلوب من القدرات والمهام كما أنها عامل مساعد على تجهيز المادة العلمية التي يريد تعلمها وجعلها في متناوله ومقدرته لذا يجب عليه الرفع من مستوى الوعي لديه عند انتهاج هذه الإستراتيجيات وانتقاء ما يتناسب منها مع المادة العلمية ومعرفة كيفية توظيفها أثناء، بعد أو قبل التفاعل مع المعلومات وذلك لامتلاكه مستقبل دراسي يسمح له بالنجاح والتفوق.

الفصل الثالث:

الطالـــب الجـــامعـي

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل الحديث عن الطالب الجامعي باعتباره من أهم العناصر الفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، وسوف يتم التركيز على الجامعة الجزائرية كونها مؤسسة أكاديمية لمختلف العلوم ومركز إشعاع لكل جديد في الفكر والمعرفة كما أنها همزة وصل بين الطموح الشخصي للطالب ومستقبله فيما بعد، وخلال هذا الفصل تطرقنا في البداية إلى تعريف الجامعة من وجهة نظر بعض الباحثين، ثم نشأة الجامعة الجزائرية، فأهدافها، وظائفها إلى التخصصات التي توفرها، التحديات التي تواجهها، كما أبرزنا دور الجامعة في مواجهتها في إطار الجهود المبذولة إزاء ذلك، أما الشطر الثاني من الفصل تطرقنا فيه إلى تعريف الطالب الجامعي، خصائصه، حاجاته، حقوقه وواجباته الأكاديمية، وفي الأخير وقفنا على بعض المشكلات التي يعانيها داخل المحيط الجامعي.

أولا: الجامعة الجزائرية

1.تعريف الجامعة:

يعرفها **العبادي وآخرون** على أنها مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطلاّب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية والجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي (2009، ص62).

أما " **رامون ماسيبا مانسو**" فإنه يعرّف الجامعة على أنها مؤسسة أو مجموعة أشخاص يجمعهم نظام ونسق خاصين، تستعمل وسائل وتنسق بين مهام مختلفة للوصول بطريقة ما إلى معرفة عليا (دليو وآخرون 2006، ص79).

كما يمكن تعريف الجامعة بأنها عبارة عن مؤسسة للتعليم العالي، تهتم بتدريب وتعليم الطلاب الذين ينهون دراستهم الثانوية، وتضم عددا من المعاهد أو الكليات التي تتولى التدريس في مختلف الدراسات العليا على أن يكون في مناهجها ثلاث كليات على الأقل تتولى تدريس العلوم الإنسانية وما يتفرع منها، أو العلوم التطبيقية وما يتفرع منها.(جرجس، 2005، ص251).

وعموما يمكن أن نعرف الجامعة باعتبارها مؤسسة للتعليم العالي والبحث العلمي تضم العديد من الطلاّب والمدرسين وتوفر العديد من التخصصات والمسارات العلمية المختلفة تهدف إلى تطوير ونشر المعرفة وتكوين خرجين ذو كفاءة وكذا تنمية مختلف جوانبهم الشخصية، الثقافية والاجتماعية، السياسية على حد سواء كما أنها تلك المؤسسة التي تحتوي على مختلف الهياكل والتجهيزات المادية والتقنية التي تشجع الطلاّب على التدريب في ميدان البحث العلمي.

2. نشأة وتطور الجامعة الجزائرية:

لم تشهد الجزائر ميلاد نواة الدراسات العليا إلا خلال السبعينات من القرن الماضي حيث نشأت مدارس عليا للآداب والحقوق والعلوم، أما مدرسة الطب فقد سبقت إلى الظهور ثم تحولت هذه المدارس

العليا جميعا إلى كليات سنة1909م، وضمتها جميعا جامعة الجزائر المعروفة اليوم، وكانت في الحقيقة جامعة فرنسية روحا ومحتوى، وأساتذة وهدفا، وليس لها من الجزائر إلاّ الاسم، ومع ذلك يذكر في هذا الصدد أن الجهات الفرنسية العليا كانت دائما مترددة في إنشاء جامعة الجزائر خوفا من أن تشيع فكرة الانفصال عن الكولون – المستوطنين- وليس خوفا من انفصال الجزائريين لأن التعليم غير موجه إليهم مند البداية، وأن بقاء الدراسات والشهادات العليا في فرنسا نفسها ضمانا لاستمرار الارتباط بين فرنسا وأبنائها في الجزائر.

وتعد المحاولة الأولى في إنشاء مدرسة الطب بالجزائر سنة1957م حيث تعتبر نواة جامعة الجزائر، وكان الدكتور "بودان" الطبيب العسكري قد أنشأ مع غيره من الأطباء العسكريين سنة 1832م مدرسة طب وصيدلية قرب حديقة الباي وهي عبارة عن قاعات خشبية احتوت على ألف سرير، وبعد أربع سنوات وقع التخلي عن هذه المحاولة، أما التأسيس الحقيقي لمدرسة الطب قد نص عليه القرار 04 سنة 1957م وقد بدأت بداية متواضعة وكان فقط ثمانية أساتذة مرسمين وأربعة احتياطيين، ولم يكن هدفها تدريس الطب وخدمته كما في فرنسا.

وقد بقيت محتكرة من طرف الفرنسيين فلم يدخلها من الجزائريين إلاّ نادرا، ففي سنة 1976م كان بالمدرسة جزائريان فقط وهما: علي بن محمد بن بولكباش، وقدرور بن محمد كان هدفها من دخول الجزائريين هو مساعدة المتخرجين منها لذويهم واخراجهم من رجعة التخلف وربطهم بركب الحضارة الحديثة، وقد إشترطو لدخول الجزائريين إليها معرفة اللغة الفرنسية ومعرفة العلوم الطبيعية، وكان بها سنة 1869م ثلاثة آخرون وليس بهذا العدد سينتشر الطب في الجزائر، ففي سنة 1872 لم يكن بقا سوى خمسة جزائريين وعن إنشاء المدارس العليا سنة1879م تطورت مدرسة الطب وأضيف إليها الصيدلية وأعيد تنظيمها فأصبح لها أربعة أقسام وهي: الفيزياء، المواد الطبية، الأناتومية، الباثولوجية والهستولوجية وفي سنة 1909م أصبحت المذكورة في كلية الطب والصيدلة التابعة لجامعة الجزائر.

ولقد تأسست إبتداءا من 1879م أربع مدارس عليا في الجزائر، وشملت بالإضافة إلى الطب الآداب والحقوق والعلوم، وقد ألحقت بالمدرسة الأخيرة في تاريخ متأخر مرصد ومخبر المحطة الزيولوجية البحرية ثم نشأت أيضا معهد باستور ولكن كان بعيدا عن سلطة الجامعة بل كان تابعا للحكومة مباشرة، ويلاحظ أنه رغم الدراسات في الجزائر فإن إجراء الامتحانات والحصول على شهادة الليسانس لا يكون إلاّ في فرنسا، وقد أنشأت عدة لجان في سنة 1903 لدراسة هذا الموضوع، وجاء صوت البرلمان المحلي – الوفود المالية – ليدعم فكرة الجامعة بالجزائر ورصد المالية، وحلت بالجزائر عدة شخصيات لمعاينة الوضع عن الكتب وقد انتهت هذه الدراسات كلها إلى ضرورة إنشاء الجامعة بهدف توحيد نظام التعليم الجاري في المدارس العليا وجعله تعليما، وإنشاء عدة معاهد عملية متخصصة. (عباسي،2013، ص 50-52).

ويمكن إجمال وتقييم المراحل التي مر بها التعليم العالي في الجزائر إلى أربعة مراحل هي:

المرحلة الأولى: 1962- 1969: تمت هذه المرحلة من الاستقلال إلى تأسيس أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي وقد تميزت هذه الفترة بإنشاء جامعات في المدن الرئيسية، فبعد أن كانت هناك جامعة واحدة بالجزائر العاصمة افتتحت جامعة وهران سنة 1966، تلتها جامعة قسنطينة 1967 ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر وجامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهران وعنابة.

أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو موروثا عن الاستعمار الفرنسي، حيث كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب وكلية العلوم الدقيقة ، كما كانت الكليات بدورها مقسمة إلى عدد من الأقسام تدرس تخصصات مختلفة وكان النظام البيداغوجي مطابقا للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كما يلي:

- **مرحلة الليسانس:** وتدوم ثلاث سنوات في غالبية التخصصات وتنتهي بالحصول على شهادة الليسانس في التخصص المدروس.
- **شهادة الدراسات المعمقة:** وتدوم سنة يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية.
- **شهادة دكتوراه الثالثة**: وتدوم سنتان على الأقل لإنجاز البحث.
- **شهادة دكتوراه دولة:** وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي حسب تخصصات الباحثين.

وقد كانت هذه المرحلة تهدف إلى توسيع التعليم العالي والتعريب الجزئي والجزأرة مع المحافظة على نظم الدراسة الموروثة.

المرحلة الثانية 1970-1997: تبدأ هذه المرحلة باستحداث وزارة متخصصة بالتعليم العالي والبحث العلمي، وأجريت في هذه المرحلة التعديلات التالية على السنوات الدراسية:

- **مرحلة الليسانس**: ويطلق عليه أيضا مرحلة التدرج وتدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية.
- **مرحلة الماجستير:** وتسمى أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأول وتدوم سنتين على الأقل يتم فيه إعداد بحث يقدم في صورة أطروحة للمناقشة.
- **مرحلة دكتوراه علوم:** تدوم خمس سنوات من البحث العلمي.

كما أضيف في البرامج الجامعية الأشغال الموجهة والتطبيقات الميدانية، وعرفت هذه المرحلة فتح مجموعة من المراكز الجامعية في عدة ولايات، كما تم كذلك وضع الخريطة الجامعية سنة 1984م بهدف تخطيط التعليم العالي إلى آفاق سنة 2000.

المرحلة الثالثة 1998 – 2003: وقد تميزت هذه المرحلة بالتوسع التشريعي والهيكلي والإصلاح الجزئي حيث تم وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي في سبتمبر 1950، و إصدار قرار تنظيم الجامعة في شكل كليات وكذلك إنشاء العديد من المراكز الجامعية في بعض الولايات.

وبحلول سنة 1999 أصبح قطاع التعليم العالي يحصى 17 جامعة، 13 مركزا جامعيا، 6 مدارس عليا للأساتذة، 14 معهد وطنيا للتعليم العالي و12 معهد أو مدرسة متخصصة، كما ظهرت بعد ذلك جامعات ومراكز جامعية وملاحق لجامعات.

المرحلة الرابعة وتبدأ سنة 2004: لقد تم في السنوات الأخيرة تنفيذ العديد من المشروعات والبرامج الهادفة إلى تطوير التعليم العالي وأساليب التكوين، حيث لم يعد خافيا توجه أنظمة التعليم العالي في العالم نحو تنظيم نمطي يتخذ شكل هيكلية تعليمة من ثلاث أطوار هي الدكتوراه، الماستر، الليسانس الشيء الذي يمنح مقروئية أفضل لهذه الأطوار وللشهادات المتوجة لها ويتشكل كل طور من وجدات تعليمية موزعة على سداسيات.

- **الليسانس:** يشمل على ستة سداسيات كما يتضمن مرحلتين أولها تكوين قاعدي متعدد التخصصات، وثانيها وتكوين متخصص.
- **الماستر**: ويشمل على أربع سداسيات ، يحضر هذا التكوين لمهمتين مهنية وبحثية.
- **الدكتوراه:** ويشمل على ستة سداسيات ويتوج في الأخير بشهادة دكتوراه بعد المناقشة(نمور، 2012،ص112-117).

3. أهداف الجامعة الجزائرية:

- اكتساب الطلاّب طرق التفكير العلمي بحيث تتبنى البحوث التي تعمق علمنا، وتتصدى لمشكلات المجتمع وتدفع حركة التنمية.

- إعداد الفنيين والمتخصصين للعمل في المهن الرفيعة كالطب والهندسة والزراعة والتدريس والصحافة...الخ وتزويدهم بمستوى عالي من المعارف والمهارات بما يتفق من طبيعة العمر ويقتضي ذلك أن تكون الجامعة في موقف تتسع فيه ملاحقة التقدم العلمي السريع.(عباسي، 2013 ص44).
- إتاحة الفرص التعليمية للطلاّب وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لمساعدتهم على النمو والتكييف.
- التركيز على الدراسات الأساسية في المرحلة الجامعة الأولى على أن يكون التخصص الدقيق في مرحلة الدراسات العليا.

ومن هنا يمكن الإشارة إل بعض الأهداف التي تسعى الجامعة الجزائرية إلى تحقيقها والتي حددت فيما يلي:

- تكوين الإطارات المؤهلة التي يحتاجها الاقتصاد الوطني.
- ضمان التكوين الكمي والنوعي الذي يسمح لهذه الإطارات بمواجهة جميع التحديات التي تواجه الوطن.
- العمل على تكريس مبدأ تكافؤ الفرص لجميع أبناء الوطن.
- التعليم ونشر المعرفة.
- القيام بالبحوث العلمية والارتقاء بالآداب وتقدم العلوم.
- التربية والتعليم وإعداد مواطن صالح.
- تكوين الإطارات.(بلغول، 2014، ص93-94).
- النهوض بالبحث العلمي والقيام بالتأليف والترجمة والنشر (السميح،2010،ص17).

4. وظائف الجامعة الجزائرية:

تلتزم الجامعة بتوفير العديد من الوظائف يمكن أن نتطرق إليها بالإيجاز كما يلي:

1.4.التدريس:

- تعمل الجامعة على تقديم التعليم وتوفير التخصصات المختلفة للطلبة القادرين كافة (عبيدات و أبو السميد،2012، ص14).
- إعداد الكوادر المطلوبة والتي ستقوم بشغل الوظائف العملية والتقنية والمهنية والإدارية ذات المستوى العالي وتقديم خرجين قادرين على آداء مثل تلك الأدوار (بعارة والخطابية، 2002، ص25).

2.4. البحث العلمي:

من المعروف أن الجامعات على اختلاف شاكلتها لها دور في البحث العلمي والتدريس لكن الأهمية النسبية التي توليها الجامعات لكلا الدورين يختلف من جامعة إلى أخرى وفي داخل الجامعة نفسها بين التخصصات المختلفة فهناك جامعة لها سمعة عالية في البحث العلمي والذي يعتبر أحد الأعمال الثلاث التي يستند إليها التعليم الجامعي في مفهومه المعاصر فالجامعة لها دور هام في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمي الذي يعد ركنا رئيسيا من أركان الجامعة.

وتعمل الجامعة عموما على التنمية الذاتية والتدريب الذاتي لأعضاء هيئة التدريس والطلاّب والباحثين ومن هنا يصبح البحث العلمي وظيفة للجامعة ولأعضاء هيئة التدريس أكثر منه للبحث بحيث تهدف البحوث والدراسات العليا بالجامعة إلى تنشيط نوعي البحوث والمتمثلة فيما يلي:

1.2.4. البحوث والدراسات الأساسية: تسمى أحيانا الأكاديمية أو النظرية وهي مطلوبة من أجل نمو المعرفة وتقدمها.

2.2.4. البحوث والدراسات التطبيقية: وهي على جانب كبير من الأهمية ، وتكون هذه البحوث عادة بالتنسيق بين الجامعة وبين المؤسسات الصناعية والتجارية والتربوية على المستوى القومي والإقليمي.

3.4. تثقيف الطلاّب

وذلك من أجل التوجيه الاجتماعي والفكري وتوجيه الشباب خلقيا ومعنويا، فلا يقتصر دور الجامعة على مواد تخصصه وإنما تربية كاملة دينّيا وخلقيا، كما تتيح الفرص للشباب لممارسة الديمقراطية والحوار البناء والقيام بالنشاط الفكري والثقافي والاجتماعي والرياضي كذلك تنمية المفاهيم الإنسانية والعلمية، فهي تربي طلابها على حب الخير والإنسانية وعدم التعصب الأعمى وتتيح لهم زيارة شعوب العالم الأخرى والتعرف عليها وتوثيق علاقتهم مع المنظمات الطلابية الجامعية الأخرى المتواجدة عبر جامعات العالم، وعلى الطالب أن يحيا حياة جامعية كاملة في الجامعة لتصقله وتهذبه، وفيها يتشرب الطلاب المفاهيم السليمة والسلوك المثالي.(عباسي،2013، ص42-43).

4.4. الخدمة الاجتماعية:

الجامعة كمؤسسة اجتماعية تعمل على الإسهام في تقديم برامج تنمية المجتمع وتعليم الكبار وتقديم برامج التدريب اللاّزمة لمختلف قطاعات التنمية (عبيدات وأبوالسميد، 2012، ص14).

5. التخصصات الجامعية في الجزائر:

1.5. تعريف التخصصات الأكاديمية:

هي نمط التعليم الذي يلتحق به الطالب خلال دراسته بالمرحلة الجامعية بمحدداته النظرية والتطبيقية والأنشطة والممارسات المختلفة وتشمل الدراسة تخصصات مختلفة في اللغة العربية، اللغة الأجنبية، الرياضيات، الحاسب الآلي...وغيرها (أبوهاشم وكمال،2007، ص7).

2.5. خطوات اختيار التخصص الدراسي:

إن عملية اختيار التخصص لها أثر كبير في شخصية الفرد في حياته الحاضرة والمقبلة فهي عملية حاسمة تحدد مستقبله وترسم له معالم النجاح أو الفشل في الحياة، فالشخص الناجح يهتم بجمع معلومات وافية وشاملة تتعلق بالتخصص، ويفكر في مستقبله الدراسي بشكل مستقل وليس متأثر بالآخرين، فإذا ما أحسن اختيار التخصص استطاع أن يتكيف مع بيئته الدراسية ومع نفسه، الأمر الذي يساعده على الشعور بالسعادة والرضى والقدرة على أن يحقق ذاته.

واختيار الطالب للتخصص المناسب يؤدي إلى عدم اضطراره إلى تغيير تخصصه بعد أن يكون قد قضى فيه شهورا أو سنوات فضلا عن حالات الفشل التي قد تنتج عن سوء الاختيار وفي كثير من الأحيان نجد أن الطلبة لا يختارون التخصصات الدراسية وفقا لأسس عملية وموضوعية أو بناءا على معرفة سابقة بطبيعة هذه التخصصات وموضوعات الدراسة التي تتضمنها ومعرفة سهولتها أو صعوبتها وعلى هذا الأساس هناك خطوات قد تساعد الطالب في اختيار تخصصه تتمثل في:

1.2.5. تحديد المشكلة: تبدأ المشكلة عندما يجد الطالب صعوبة في اختيار الكلية أو القسم الذي يريد الانضمام إليه، فلا يعرف ما يناسبه وهنا لابد من التعرف على الكلية والأقسام التابعة لها، فعلى الطالب أن يتصفح بإمعان وجدية ليساعده ذلك على معرفة ما يريده بالضبط وتحديد التخصص الأقرب لقدراته.

2.2.5. جمع المعلومات وتنظيمها: هنا على الطالب تجميع وتنظيم المعلومات عن القسم الذي يريد الالتحاق به من حيث معرفة المواد الدراسية وأنواع المهارات والقدرات التي يتطلبها وما هي الشروط اللاّزمة للالتحاق بالقسم، وهل هناك اختبارات قبول أو أنه يكتفي بتقديم المؤهلات المطلوبة، وما نوع الاختبارات إن وجدت، وهل سيكون مقابلة شخصية أو اختبار تحريري، وما هي مقررات الدراسة وما نوع المؤهل الذي يحصل عليه الطالب بعد التخرّج وما هو مستقبله المهني.

3.2.5. وضع البدائل: في حال عدم قدرة الطالب على الالتحاق بالكلية أو القسم الذي يميل إليه ويناسب قدراته أكثر، فعليه التفكير في أكبر قدر ممكن من البدائل المقبولة والأقرب إلى ميوله وقدراته كي يستطيع اختيار إحدى تلك البدائل التي سوف يصنع مستقبله، فوضعه للبدائل واختياره لإحداها يدل على مرونة الطالب وقدرته على السيطرة على الانفعالات والشعور الإحباط.

4.2.5.التقييم: يقوم الطالب بتقييم ما سيعود عليه من التخصص وأثره في شخصيته وما إيجابياته وسلبياته، حتى يكون لديه قناعة ورضا وحتى لا يلزم على اختياره.(عباسي،2013،ص91ـ93).

3.5. التخصصات الجامعية في الجزائر:

- علوم المادة.
- علوم إنسانية.
- علوم اجتماعية.
- علوم الأرض والكون.
- علوم الغابات.
- هندسة المبلورات
- علوم التمريض.
- علوم سياسية.
- علوم الطبيعة والحياة.
- علوم اقتصادية التسيير وعلوم تجارية.
- علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
- العلوم الإسلامية.
- الصيدلية
- بيولوجيا وتكنولوجيا تربية النحل.
- – الطيران.
- – حقوق.
- – لغة وثقافة آمازيغية.
- – تغدية وتكنولوجيا زراعية غدائية.
- – تسيير المؤسسات والإدارات.
- – علوم البيئة والمحيط
- – رياضيات وإعلام آلي.
- – تخصص ترجمة.
- – لغة وأدب عربي.
- فنون.
- – جيولوجيا ومحيط.
- اتصالات سلكية ولاسلكية.

- الطب.
- الهندسة المعمارية.
- اللغات الأجنبية.
- الهندسة المدنية.
- الهندسة البحرية.
- الهندسة الميكانيكية.
- هندسة الطرائق.
- هندسة صناعية.

– صناعة بترو كيميائية.
– تكنولوجيا.
– جيومتر طوبوغراف.
– كهروميكانيك.
– محروقات وكيمياء.
– كهرو تقني وطاقات متجددة.
- هندسة الكهرباء والكترونيك.
- هندسة المياه.(https :www.ency-education . com)

4.5.التخصصات المتاحة في جامعة جيجل:

1.4.5.جامعة محمد الصديق بن يحي:

1- العلوم الإنسانية والاجتماعية.

2- العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

3- الحقوق وعلوم السياسية.

4- الآداب واللغات الأجنبية.

1- علوم المادة.

2- علوم وتقنيات.

3- علوم الطبيعة والحياة (بيولوجيا)

4- رياضيات وإعلام آلي.

5- هندسة معمارية.

6- العلوم الدقيقة.

6. التحديات التي تعاني منها الجامعة ودورها في مواجهتها:

1.6.التحديات: ويمكن إجمال مجموع التحديات في النقاط التالية:

1.1.6.تزايد الطلب على التعليم: إضافة إلى تزايد الطلبة الذين يقدرون حاليا بحوالي أو أكثر من 1500.000 طالب، في حين قدر عدد الطلبة الحائزين على شهادة البكالوريا 2005- 2006 بأكثر من 220.000 طالب، وهو أكثر بقليل بالنسبة لبكالوريا 2006- 2007، كما أن الهياكل المنجزة غير مواكبة لزيادة العددية للطلبة حيث في كل سنة جامعية يتأخر موعد الدخول الفعلي بسبب الخدمات الجامعية المتأخرة وهذا رغم الجهود المبذولة في سبيل احتضان الأعداد الهائلة للطلبة.

2.1.6. قلة التأطير: حيث يقدر عدد الأساتذة المؤطرين للطلبة بـ 25229 أستاذا دائما وأغلبهم برتبة أستاذ مساعد كما أن نسبة كبيرة من أساتذة التعليم العالي (بروفيسور) على أبواب التقاعد.

3.1.6. التكوين الكمي على حساب التكوين النوعي: وذلك للتكلفة التي أصبح يتطلبها التعليم مما أثقل كاهل الدولة، وبالإضافة إلى تغير منظومة القيم الاجتماعية، حيث لم يبقى للتعليم نفس المكانة المرموقة التي كان يحظى بها في السابق (عباسي، 2013، ص59).

4.1.6.نمطية التكوين: مازال التعليم الجامعي في الجزائر تعليما نمطيا موحدا ومتشابها هذه النمطية المبينة أساسا على التلقين تقف سدا منيعا أمام محاولة الإبداع والابتكار الفردي حتى إن وجدت بعض المحاولات فإنها تبقى محاولة فردية وليس سياسة تعليمية ، وهذا ما يستلم ضرورة إعادة النظر في أنماط التكوين والتعليم لإعادة بناء القدرات والمهارات الوطنية في عصر العولمة.

5.1.6.هجرة الكفاءة العلمية: تشكل هجرة الكفاءة العلمية الجزائرية إلى الدول الغربية وبعض دول الخليج وعدم بقائها في الداخل للمساهمة في التأطير والتكوين والتنمية أخطر أنواع الهجرات على

تطّور المجتمع الجزائري وتقدمه، وقد اتسعت هذه الهجرات في العقد الأخيرة نتيجة عوامل وظروف متعددة سياسية واقتصادية وعلمية مقارنة بعقود سبقت.

6.1.6.تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات: حيث تفشت مؤخرا بطالة حاملي الشهادات الجامعية وخريجي مختلف المعاهد ومؤسسات التكوين والتعليم العالي، وقد نتج عن هذا مشاكل عديدة اجتماعية، اقتصادية، سياسية، وأمنية (غراف، 2011، ص76-77).

2.6. دور الجامعة في مواجهة تحدياتها:

ويمكن عموما إجمال المجهودات المبذولة في الجوانب التالية:

1.2.6.الجانب الإداري والتسيير: فيما يخص عصرنة وتحديث التسيير قامت الجزائر بتحسين وتطوير خدماتها الجامعية، وذلك من خلال إدخال الوسائل التكنولوجية الرقمية في التسيير والإدارة مثل الإعلام الآلي وبرامج تسيير الملفات للطلبة والمستخدمين إضافة إلى هذا تضنع كل جامعة جزائرية شبكة إلكترونية داخلية – أنثرنث- للتعريف بها داخل المؤسسة الجامعية وكل هذا بهدف تسهيل الخدمات وتوفير الجهد والوقت.

2.2.6.الجانب التعليمي(التكوين والبحث): بإقامة شبكة معلوماتية داخلية في كل جامعة جزائرية وربطها بشبكة الأنثرنث على مدار 24 ساعة، حتى يتمكن الأساتذة والطلبة من تصفح المواقع التي تهمهم كما يمكن الاتصال بالجامعة والمراكز البحثية على المستوى العالي، ومن جهة أخرى تقوم الجامعات بتوفير الإمكانات المادية الضرورية اللاّزمة للتكوين بهدف جعله طابع تطبيقي أكثر من كونه نظري، ويبرز هذا الأسلوب أكثر في بعض التخصصات مثل الإعلام الآلي والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا وغيرها.

ومن المشاريع التي تسعى الجزائر إلى إقامتها مشروع الشبكة الأكاديمية والبحثية وهي شبكة خاصة بالجماعات والمراكز البحثية الموجودة على كافة التراب الوطني، وتهدف وتقوم هذه الشبكة بتوفير

الوسائل التكنولوجية الضرورية للعاملين في قطاع التعليم والبحث العلمي كما تسهل وتدّعم عملية التكوين عن بعد.

3.2.6.الجانب المالي والمادي: وهذا من خلال توفير الوسائل المادية لتحقيق درجة عالية من الأداء وهذا عن طريق اقتناء أجهزة الكمبيوتر المتطّورة مع لوازمها، إضافة إلى البرمجيات اللاّزمة لتشغيلها.

كذلك لابد من توفير قاعات للطباعة والمبالغ المالية المتخصصة لاقتناء اللوازم الضرورية للتكوين وكذا تكوين القائمين على شؤون هذه الإمكانات تشغيلا وصيانة دون نسيان الهياكل القاعدية التي أصبحت تتميز بطابع عمراني خاص، فالجزائر تسعى جاهدة من أجل توفير الإمكانات اللاّزمة للتجهيز والتسيير والتكوين، ويظهر هذا في المبالغ الهامة التي تخصصها في ميزانيتها السنوية والتكميلية حيث خصصت مثلا ما قيمته 4 مليار سنتيم في ميزانية البحث العلمي المخصصة لدعم برنامج الإنعاش الاقتصادي مابين 2001- 2004 للقيام بعملية التجهيز بالتكنولوجيا الحديثة خاصة المعدات الإلكترونية (عباسي،2013، ص60-61).

ثانيا:الطالب الجامعي

1. تعريف الطالب الجامعي:

يعرّف الطالب بأنه ذلك الشخص الذي يلتحق بالمقعد الدراسي بهدف التعلم من خلال تلقي المعارف والمهارات من المعلّم، وهو المحور الرئيسي في عملية التعليمية.

كما يعرف كذلك الطالب الجامعي أنه الشخص الذي سمح له مستواه العلمي بالانتقال من المرحلة الثانوية بشقيها العام والتقني إلى الجامعة وفقا لتخصص يخول له الحصول على الشهادة (غربي، 2013، ص60).

وهو أيضا ذلك الذي سمحت له كفاءته العملية بالانتقال إلى الجامعة تبعا لتخصصه بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك، كما أنه يعتبر أحد العناصر الأساسية والفعّالة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي إذ يمثل النسبة الغالبة في الجامعة والمؤسسات الجامعية (بلغول، 2011، ص15).

ويقصد بطلاّب الجامعة الأشخاص سواءا ذكورا أواناثا والذين يدرسون في مرحلة التعليم الجامعي بفروعه المختلفة (جودت، 2010، ص114).

ويرى مزيش أن الطالب الجامعي هو الذي يتلقى دروسا ومحاضرات والتدريب على كيفية الحصول على المعلومات في مؤسسة التعليم العالي للحصول على شهادة جامعية (مزيش، 2009، ص24).

وعموما فالطالب الجامعي هو طالب العلم الذي تحصّل على شهادة البكالوريا وانتقل إلى الجامعة، متمتعا بقدرات واستعدادات عالية من جميع جوانبه سواءا منها المعرفية أو الشخصية وكفاءات علمية مما يسمح له من الانخراط في مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) لتلقي مختلف العلوم والمعارف العلمية.

2. خصائص الطالب الجامعي:

- النمو والانطلاق حيث يندفع الطالب وراء انفعالاته بسلوكيات شديدة التهور والسرعة وقد يلوم نفسه بعد آداءها وتبدو علامة من علامات السذاجة في المواقف العصبية التي لم يلقها من قبل .
- يكون الطالب في هذه المرحلة مطلع بمعايير المجتمع الطلاّبي وذلك عن طريق التفاعلات الاجتماعية السائدة في الحرم الجامعي(بلغول، 2011، ص 106-105).
- الطالب كائن اجتماعي طبيعته التعليمية تنتج عن تفاعله من سياقه الاجتماعي.
- قدرة الطالب على إحداث التغير في السلوك والتفكير من خلال مشاركة الآخرين أفكارهم مما يجعله يتحرّك نحو اكتساب تفكير المشترك.
- التعليم لدى الطالب الجامعي يرتبط بالتفكير على مستوى الفرد والجماعة ويتضمن هذا الأخير إنتاج المعرفة وأفكار ومهارات جديدة.
- التدريس لدى الطالب الجامعي عملية تمكنه من السيطرة على التفكير ويتضمن المشاركة الفعلية مع الآخرين.
- المعرفة لدى الطالب الجامعي شيء يمكن ابتكاره واستخدامه.
- الاستقلال الفكري والعاطفي وامتلاك القدرة على تحمل المسؤولية.
- القدرة على التخطيط وتبادل الخبرات المعرفية ومشاركة الآخرين في أفكارهم (إسمهان، 2013، ص92).
- القدرة على التفاعل الاجتماعي والشخصي والقدرة على تطوير العلاقات مع الآخرين بشكل قوي.
- امتلاك مختلف المهارات اللاّزمة لتحقيق الأهداف وبدرجة عالية من الكفاءة.
- القدرة على تحديد أو اختيار الأنشطة الفعّالة التي تحقق للطلاّب التقدم نحو محكات الآداء.

- القدرة على التغلب على مختلف المواقف التي يتعرّض لها الطالب وخاصة مواقف التعلم الأكاديمي.
- النضج في اكتساب مهارات حل المشكلات وتعميمها في المواقف المتشابهة.
- إدراك الإمكانيات الذاتية بشكل أكثر فاعلية في معالجة المشكلات الأكاديمية (الشرقاوي،2012، ص213-214).

3. حاجات الطالب الجامعي:

1.3. حاجة الطالب الجامعي إلى جودة التدريس والحصول على المعلومة العلمية:

إن المعلومات التي تطرحها مستجدات العصر ضرورية وحيوية ومعقدة وتستوجب من التربويين وضع برامج دراسية تقوم على تنمية التفكير وتشجيعه لدى الطالب، بالإضافة إلى ضرورة التخلي على تلقين المعلومات وحفظها وتذكرها والتدريب على النقاش والحوار والتفاوض والاعتماد على المصادر العلمية والتدريب على البحث العلمي كنشاط تعليمي مهم.

وما يرهق الطالب الجامعي أن المقررات الدراسية يغلب عليها الطابع النظري حتى التخصصات العلمية هي الأخرى تفتقر إلى ممارسات ميدانية إلى حد ما وهو ما يوضح الفجوة بين التلقين النظري والتدريب الميداني.

ومنها فالحاجة الماسة إلى تقصير الفجوة بين التعلّم النظري والتطبيقي للاستفادة أكثر من المعارف النظرية وترسيخها وإثراء مهارات وتطوير ذاته.

وعموما تبرز حاجات الطالب الجامعي في هذا المجال في النقاط التالية:

- الحاجة إلى إضفاء اللمسة الميدانية في غالبية المقررات الدراسية ومختلف البحوث العلمية.
- الحاجة إلى مدّرسين ذو كفاءات مالية وتكوين علمي في مجال التخصص.

- الحاجة إلى إدخال مختلف وسائل التكنولوجيا في مؤسسات التعليم الجامعي والتدريب عليها في إطار البحث عن المعلومات.

2.3.حاجة الطالب الجامعي إلى جودة التقييم وعدالته:

فالطالب الجامعي يحتاج إلى تقويم شمولي يهتم بالجوانب المعرفية والوجدانية وإلى بناء قدرات تحليلية وإبتكارية قادرة على الإبداع والمناقشة والتميز أي أن الطالب الجامعي يحتاج إلى التلقين الذي يبني المعرفة وليس نقل المعلومات فحسب، كما أن الاختبارات الحالية المعتادة تدعم ثقافة الإبداع التي لم تعد تصلح كآلية للقياس والتشخيص وهنا تظهر الحاجة إلى ضرورة تعميم اختبارات تتسم بأنها ذات طابع علمي دقيق يركز على الفهم العميق وقضايا ترتبط بالواقع والإلمام بنظرية المعرفة والمنطق وأساليب تحليل النظم وعليه فالحاجة ملحة إلى بناء الذهن المنهجي حيث كل شيء يرتبط بشيء آخر ويتفاعل معه حيث الرؤى الكلية التركيبية الدينامية هي وحدها القادرة على الإحاطة بالظواهر المختلفة.

ففي هذا الجانب تبرز حاجة الطالب الجامعي إلى التقويم البّناء الهادف الذي يجعله يطّور من قدراته المعرفية مما يخلق لديه الدافع للابتكار والإبداع وكذلك الحاجة إلى بناء الذهن للإحاطة بمختلف القضايا والظواهر المختلفة.

4.3.حاجة الطالب الجامعي إلى جودة البحث:

هناك مسؤولية مشتركة بين الجامعة وعضو هيئة التدريس فيما يتعلّق بإشباع حاجات الطالب الجامعي فيما يخص بناء العقل الباحث وذلك بتعليم الطلبة أصول البحث العلمي ومراحله وطرق جمع المادة وتصنيفها وتوثيقها وتحليلها وكذا تدريب وإرشاد الطلبة إلى المصادر والمراجع الأساسية لأبحاثهم إلى جانب تشجيع الطلبة على القيام بالأبحاث المشتركة مما يشجع روح الفريق في البحث العلمي لدى الطلبة إذ تفرض لغة العصر ضرورة إلمام الطالب بمهارات الأنظمة المعلوماتية المتنوعة وإتقانها كونها تتصف بالدقة المتناهية وهناك نزعة على الصعيد العالمي يجعل القدرة على استخدام المعلوماتية والشبكة

العالمية للمعلومات إلزاما لكل طالب من طلبة التعليم العالي وهي حاجات من نوع جديد يتطلبها التكيف مع البيئة الجديدة ولا يكفي في هذا القبيل امتلاك الطالب للمهارات الأساسية في المعلوماتية بل يجب أن يتعداها إلى القدرة على البحث على المعلومة حيثما وجدت والقدرة على إدارة هذه المعلومة ومعالجتها واستخدامها لحل المسائل التي تعترض الطالب أو تطرح عليه.

وعموما تتلخص حاجة الطالب الجامعي في التدريب على أصول البحث العلمي من طرق جمع المادة وتصنيفها وكذا التدريب على مختلف الطرق التي ترشدهم إلى المصادر الرئيسية والمهمة لأبحاثهم العلمية.

5.3.حاجة الطالب الجامعي لجودة المكتبة الجامعية:

- الحاجة الموضوعية لاستخدام التقنيات المتطورة على مستوى المكتبات الجامعية في ظل مجتمع المعرفة لزيادة حجم المعلومات وتنوعها وتخصصها وتفّرعها.
- الحاجة لتوفير مختلف المراجع داخل المكتبة الجامعية من كتب ومجلاّت ودوريات ورسائل جامعية مما يتيح للطالب فرصة الاستفادة من المعارف والمعلومات المنثورة في مختلف التخصصات والميادين العلمية.
- الحاجة لتوفير مكتبة تعليمية إلكترونية تعتمد على استخدام الحاسوب مما يساعد الطلاّب على الوصول إلى المعلومات إلكترونيا خرج حدود الكلية.

ومما تقدم يتبين أن الطالب بالحاجة إلى تقديم خدمات مكتبية ذات شقين:

- الحاجة إلى جودة خدمات المكتبة التقليدية والمتمثلة في توفير:
  - مجموعة جيدة من المراجع والكتب التي تخدم المنهج الدراسي وتعززه وتدعمه.
  - الحاجة إلى توفير خدمات المكتبة الإلكترونية.

6.3.حاجة الطالب الجامعي إلى جودة البيئة والعلاقات الاجتماعية:

- الحاجة إلى إدارة جامعية فعّالة تعمل على تهيئة الأجواء النفسية والاجتماعية والتجهيزية المساعدة على التعلم.
- الحاجة إلى مناخ إداري يسوده نوع من المرونة والتفهم والانفتاح مما ينعكس ذلك إيجابّيا على آداء المتعلمين.
- حاجة الطالب الجامعي إلى جودة قيم وأسس يعتمد عليها في تحقيق ذاته الاجتماعية تتفق مع إمكاناته وقدراته.

7.3.حاجة الطالب الجامعي إلى جودة الآداء ومواكبة مجتمعات المعرفة:

يفرض الدخول في اقتصاد المعرفة على كل فرد بدءا من طلبة التعليم العالي امتلاك مهارات عقلية عليا كما يفرض مهارات من مستوى مقبول على الأقل في لغة أجنبية واحدة أو أكثر، بالإضافة إلى امتلاك لغة الأم على مستوى عال لتكوين لغة تعبير وإنتاج علمي وثقافي، وتحتل مكانا مرموقا بين الأمم إما في وسائل النشر التقليدية أو على الشبكة العالمية للمعلومات.

ومن ناحية أخرى فعدم إتقان اللغة الأجنبية بدوره لا يقل ضررا وتأثيرا على اكتساب المعرفة العلمية، لأن الطالب الجامعي الذي لا يتقن لغة أجنبية سيضل غالبا حائرا في صناعة مستقبله ومستقبل أمته بعيدا عن دخول عالم المعرفة الذي يسمح له بإثراء زاده المعرفي واستجابته مع مستجدات الأحداث العلمية وغير العلمية.

لذا فتمكن الطالب من تكنولوجيا المعلومات وإشباع حاجاته إلى التواصل مع الغير يفرض عليه تأمين الحد الكافي من إتقان المهارات اللاّزمة وجعلها إحدى أولوياته (إسمهان، 2013، ص93-99).

وعليه تتمثل حاجات الطالب الجامعي عموما في:

- الحاجة إلى توفير مختلف التقنيات التكنولوجية والإمكانية العلمية لاكتساب مختلف اللغات الأجنبية التي تسمح له بالدخول في مجتمع المعرفة.
- حاجة الطالب الجامعي إلى تكييف البرامج والمقررات الدراسية بما يتماشى مع مجتمع المعرفة ومتطلبات سوق العمل.

8.3.الحاجة إلى تنمية المهارات والميول والمواهب:

وتتمثل هذه الحاجة في الاستعمال الحكيم لأوقات الفراغ الطالب فيما يلبي ويشبع ميوله حيث نجد النشاط التربوي والرياضي خارج أوقات الدراسة والبحث يعود على الطالب بالفائدة وعليه فمن واجب الجامعة أن توفر مؤسسات شبابية ومعاهد رياضية ونوادي تستغل كل هذه المواهب استغلالا رشيدا(محيمدات، 2014، ص93).

4. حقوق وواجبات الطالب الجامعي:

يجب توفير كل الشروط الممكنة للطالب حتى يتبين له الارتقاء بمستواه بطريقة متناسقة في مؤسسات التعليم العالي، وهكذا فإنه له حقوق لا تأخذ دلالتها إلاّ إذا رافقها التحلي بالمسؤولية التي تتجسد في عدد من الواجبات.

1.4.حقوق الطالب:

1- للطالب الحق في تعليم وتكوين للبحث ذو نوعية وعليه فإنه له الحق في الاستفادة من تأطير نوعي يستعمل طرائق بيداغوجية عصرية ومكيفة.

2- للطالب الحق في أن يحظى بالاحترام والكرامة من قبل الأسرة الجامعية.

3- يجب ألاّ يخضع الطالب لأي تميز له علاقة بالجنس أو بأية خصوصيات أخرى.

4- للطالب الحق في حرية التعبير والرأي على أن يتم في إطار احترام التنظيمات التي تحكم سير المؤسسات الجامعية.

5- يجب أن يسلم للطالب برنامج الدروس في بداية كل فصل، وأن توضع تحت تصرفه الدعائم التعليمية (المصادر والمراجع والمطبوعات).

6- للطالب الحق في تقييم منصف وعادل وغير متحيز.

7- يجب أن يتم تسليم الطالب للعلامات مرفقة بالتصحيح النموذجي وسلم التنقيط الخاص بموضوع الامتحان، كما أنه له الحق عند الاقتضاء في الإطلاع على وثيقة الامتحان على أن يكون ذلك في حدود الآجال المعقولة التي تحددها اللجان البيداغوجية.

8- للطالب الحق في الطعن إذا ما أحس بإجحاف في حقه عند تصحيح امتحان معين.

9- للطالب في المرحلة ما بعد التدّرج الحق في تأطير جيد، وفي الاستفادة من وسائل الدعم لإنجاز بحثه.

10- للطالب الجامعي الحق في الأمن والنظافة والوقاية الصحية اللاّزمة في الجامعات وفي الإقامات الجامعية على حد سواء.

11- يختار الطالب ممثليه في اللجان البيداغوجية دون قيد أو ضغط، كما يمكن للطالب أن يأسس جمعيات طلابية على ألاّ تتدخل هذه الأخيرة في التسيير الإداري للمؤسسات الجامعية (القرار الوزاري رقم43 ،2010، ص14).

كما وأنه للطالب الجامعي الحق في الالتحاق بالقسم أو التخصص بحسب رغبته وفق شروط القبول والتسجيل التي توفرها الجامعة إضافة إلى حقه في الحصول على شهادة التخرج بعد انتهاء الدراسة الجامعية.

2.4. واجبات الطالب:

1- على الطالب احترام نظافة الجامعة المعمول بها.

2- على الطالب احترام كرامة وسلامة أعضاء الأسرة الجامعية ومنسوبيها.

3- أن يقدم الطالب معلومات سليمة ودقيقة عند قيامه بعملية التسجيل وأن يفي بالتزاماته الإدارية تجاه المؤسسة.

4- على الطالب الجامعي أن يتصف بحسن الخلق في سلوكه.

5- على الطالب أن يحترم حق أعضاء الأسرة الجامعية في حرية التعبير طالما كان ذلك في حدود ما تسمح به أنظمة الجامعة والأعراف الأكاديمية والقيم المجتمعية.

6- على الطالب ألا يلجأ إلى الغش أو سرقة الأعمال.

7- أن يحافظ الطالب على الأماكن المخصصة للدراسة والوسائل التعليمية المسخرة لخدمته في العملية التعليمية وأن يحافظ على كافة ممتلكات الجامعة ولا يعبث بها قصد التخريب أو الإتلاف.

8- أن يحترم قواعد الأمن الجامعي و ضوابط السلامة العامة ويحافظ على نظافة الجامعة ومرافقها.

9- يتم إعلام الطالب بشكل رسمي بالأخطاء المنسوبة إليه، وتستمد العقوبات المتخذة ضده من التنظيم المعمول به ومن النظام الداخلي لمؤسسة التعليم العالي، ويعود إتخاد هذه الإجراءات إلى المجلس التأديبي ويمكن أن تصل العقوبات إلى الطرد النهائي من المؤسسة (القرار الوزاري رقم43، 2010، ص15).

5.مشكلات الطالب الجامعي:

- الانفتاح على الأفكار والمناهج والأبحاث وهذا ما لم يتعود عليه الطالب في المراحل التعليمية السابقة مما يجعله جاهلا لأبجديات البحث العلمي.
- عدم كفاية الإعداد الثقافي والتربوي في المراحل السابقة من المنظومة التعليمية فقد يقبل الطلاّب على اختيار دراسات لا تتفق مع ميولهم الحقيقية بسبب غياب التوعية التربوية حول مضمون الدراسات الجامعية.
- إهمال الجانب الإعلامي والتوجيهي في مستهل السنة الجامعية خاصة بعدما أصبح التعليم الجامعي يعتمد على جهاز الكمبيوتر.

- المدخل التقليدي شائع الاستخدام في الجامعة والذي يؤدي إلى قتل روح المشاركة لدى الطالب وتكوين اتجاهات سلبية إلى جانب فقدان الإحساس بالمسؤولية كما يضعف وبشكل كبير مشاركة الطالب في الموقف التعليمي وبالتالي فهو يعتمد على حشو أذهان الطلاّب بالمعارف والمعلومات المتنوعة دون تنمية مهارات التحليل والاستنباط والاستنتاجات الفكرية والتي هي مصدر الإبداع والابتكار.
- تقليص دور الطالب في العملية التكوينية مما يرفع من درجة اعتماده على الآخرين في العملية التعليمية (إسمهان، 2013، ص106-107).
- مشكلة الخوف وضعف الثقة بالنفس في الأجواء غير المستقرة بالإضافة إلى تشويش التفكير في مختلف القضايا التي تواجههم في الحياة الدراسية.
- عدم تقبل الطالب الجامعي للنظام القيمي الموجود في المجتمع الجامعي مما يؤدي إلى شعوره بالوحدة والعزلة.
- عدم إحساس الطالب أحيانا بجدوى دراسة مادة معينة أو بما سيدرسه من محتوى (قادري، 2012، ص93-94).
- قيام بعض الطلبة بتدوين كل ما يقال في المحاضرة لعدم قدرتهم على التمييز بين ما هو مهم وما هو غير مهم والميل إلى حفظ الكثير من المعلومات دون استيعابها(بعارة والخطابية، 2002، ص111).
- الانفعالات المصاحبة لمرحلة المراهقة وتحتل بعض المسؤولية والاستقلال عن الأسرة حيث ينعكس ذلك على نشاط الطلاّب واتجاهاتهم وصحتهم الأمر الذي يؤدي إلى إصابتهم ببعض المشكلات النفسية كالاغتراب سواء عن الذات أو عن المجتمع.

- الوقوع في بعض المشكلات ذات الطابع الاجتماعي والناتجة عن احتكاك الطالب الجامعي برفقاء السوء وارتكاب سلوكيات منحرفة كشرب الكحول، والتحرش بالجنس الآخر.
- ضعف مستوى الدخل الذي يعاني منه الطلبة وذلك بسبب ارتفاع مستوى طموحهم وكذا عدم قدرتهم على توفير المتطلبات الضرورية التي تفرضها الجامعة عليهم.
- مشكلة نقص التوجيه في البداية فالطالب الجامعي يأتي للجامعة وكله طموح وأمل ولكن سرعان ما يصطدم أغلبهم بالتوجيه نحو التخصص غير المرغوب فيه ما يسبب لديه ضعف التحصيل والملل وانعدام الرغبة.
- عدم وجود علاقة في أغلب الأحيان بين ما يتلقاه الطالب الجامعي من مناهج دراسية وبين ما يتطلّب الواقع من مهن ووظائف والطالب في هذه الحالة لايجد التحفيز الكافي ليتفوق في دراسته كما يعاني من جفاف العلاقة بينه وبين المدرّسين (محيمدات، 2014، ص96).

خلاصة:

وفي ختام هذا الفصل اتضح لنا أن الجامعة أوسع وأدق مراحل التعليم تعمل على تحقيق جملة من الأهداف علمية، اقتصادية، اجتماعية، تقنية، كما أنها تقوم بوظائف لا تستطيع أي مؤسسة تعليمية تقديمها ما جعلها تتبّوأ مكانة عالية في المجتمع إضافة إلى أن الجامعة تقوم بإعداد الطالب لعالم الشغل من خلال ما تتيحه من تخصصات تشمل مختلف العلوم، وهي بذلك تساهم في تطوير وتقدم المجتمع ورقي البلاد.

وعليه حتى تتمكن الجامعة الجزائرية من مسايرة باقي الجامعات العربية منها الأوربية، لابد لها من إزاحة التحديات التي تقف عائقا أمام تقدمها بإتباع إستراتجية يتم من خلال توفير كافة جوانب التي تحتاج إلى عناية وفي مقدمتها تكوين خرجين ذو كفاءة باحترام حقوقهم الأكاديمية وتلبية حاجاتهم في بعض المجالات وإيجاد حلول لمشكلاتهم، لأن الطالب من أهم العناصر الأساسية في الجامعة وهو الذي بإمكانه أن يخدم المجتمع مستقبلا.

الفصل الرابع:
إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

من المعروف أن دقة أي بحث علمي تعتمد بصورة رئيسية على الجانب الميداني وما يشتمل عليه من إجراءات تنفيذية تسمح لنا بجمع المعلومات اللازمة عن المتغيرات ذات الصلة بالموضوع محل الدراسة، ولذلك سوف نحاول في هذا الفصل التطرق إلى الدراسة الميدانية والتي ضمت العناصر التالية: التذكير بالفرضيات، الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع وخطواته، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة خصائص العينة، أدوات جمع البيانات، الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وأخيرا المعالجة الإحصائية للمعطيات.

1. التذكير بالفرضيات:

- تختلف درجات استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة جامعة جيجل بإختلاف تخصصاتهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات استجابات طلبة جامعة جيجل على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات استجابات طلبة جامعة جيجل على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا في إعداد البحوث وعنصر هام للعمل المنهجي المتماسك كونها تبين الأبعاد الأساسية في البحث، فمن خلالها يتم التعرف على حيثيات الموضوع وإزالة اللبس والغموض في بعض الجوانب التي لم تكن واضحة من قبل، كما يتم من خلالها أيضا الإلمام بالموضوع محل الدراسة وضبط متغيراته بشكل دقيق.

وتعرف الدراسة الاستطلاعية بأنها "تلك التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي. (مروان عبد إبراهيم، 200، ص 38).

الدراسة الاستطلاعية أول خطوة قمنا بها في الجانب الميداني ولقد تم إجرائيا يومي 13 و14 مارس، وذلك في جامعات ولاية جيجل على عينة بلغ عددها 16 طالبا وطالبة موزعين على بعض التخصصات كما يبينها الجدول التالي:

الجدول رقم(1): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص

التخصص	العينة	الجنس	
		ذكر	أنثى
العلوم الاجتماعية	4 طلبة	2	2
علوم الطبيعة والحياة	4 طلبة	1	3
الأدب عربي	4 طلبة	2	2
الهندسة المعمارية	4 طلبة	3	1

1.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد قيام الباحثة بمقابلات مفتوحة مع الطلبة من أجل التعرف على استراتيجيات التعلم التي يعتمدها طلبة الجامعة و استأنست في هده الدراسة الاستطلاعية إلى النتائج التالية:

الجدول رقم(2): نتائج الدراسة الاستطلاعية:

الفئة	العبارات	التكرارات	النسبة%
إستراتيجية الحفظ	-الاعتماد على الحفظ مع الكتابة على المسودة للتأكد من ترسيخ الإجابة.	2	%12.5
	-مرافقة الحفظ مع الكتابة.	2	%12.5
	-أعتمد على الحفظ جهرا وبصوت مرتفع وفي بعض الأحيان أقوم بكتابة ما تم حفظه.	4	%25

إستراتيجية التلخيص	-تلخيص الدروس من خلال أخذ النقاط الأساسية. -كتابة النقاط الأساسية -أعمل على تجزئة الدروس إلى عناوين تلخص محتواها. -تسجيل رؤوس أقلام وإعادة تلخيص محتوى الدرس.	5 2 2 1	%31.25 %12.5 %12.5 %6.25
إستراتيجية التنظيم	-تنظيم المعلومات والأفكار في شكل مخططات. -أقوم تنظيم المراجعة وتنظيم المادة الدراسية حسب المعلومات الواردة فيها وترجمة المعلومات إلى مخططات بطريقة منظمة .	2 1	%12.25 %6.25
إستراتيجية التخطيط	-وضع خطة أو برنامج مسبقا للمراجعة الامتحانات -عند المذاكرة أقوم بوضع برنامج مسبق.	4 3	%25 %18.75
إستراتيجية التقويم الذاتي	-ألاحظ مستوى قدراتي من خلال النتائج المتحصل عليها في السداسي. -أحدد مدى تحسن مستوى الدراسي بعد النتائج النهائية للسنة الدراسية.	2 1	%12.25 %6.25
إستراتيجية مراقبة الذات	-محاولة التأكد من صدق المعلومات أو الإجابة عند حل التمارين. -إن وجدت صعوبة في الدرس أقوم باستشارة الزملاء والأستاذة وتسجيل ملاحظاتكم لأعيد النظر في الإجابة وأتفادى الأخطاء في المرة القادمة.	2 1	%12.5 %6.25
إستراتيجية	-أعيد شرح المحاضرة على شكل فقرات جزئية كي أفهمها.	2	%12.5

البناء	-أعيد حل التمارين بطريقتي الخاصة .	4	%25
إستراتيجية الحفز أو الدعم	-لا أكتفي بشرح الأستاذ وأوسع من معلوماتي من خلال الإطلاع على الكتب، الأنترنث لزيادة المعلومات.	1	%6.25
	-عندما لا أتمكن من حل التمارين أقوم بالإطلاع على الكتب حتى أجد الحل.	3	%18.74

- **التعليق على النتائج:**

نلاحظ من خلال هذه النتائج المتوصل إليها أن أغلبية الطلبة يعتمدون على: تلخيص الدروس بأخذ الأفكار الأساسية، مرافقة الحفظ مع الكتابة، وضع خطط مسبقة عند التحضير للامتحان، إعادة شرح الدروس وحل التمارين وفق أسلوبهم الخاص كأساليب للتعلم، بينما بالمقابل وكما بينته النتائج أن نسبة قليلة من الطلبة يعتمدون: في المراجعة على: تنظيم المادة الدراسية وأوقات المذاكرة، معرفة مدى التحسن في المستوى الدراسي، مراقبة الأخطاء المرتكبة أثناء التعلم لتجاوزها، إعادة فهم الدروس بأسلوبهم الخاص، الاعتماد على مصادر مختلفة لتوسيع المعارف. وقد أفادتها هذه النتائج في بناء بنود الاستمارة بطريقة محكمة.

3. منهج الدراسة:

تحدد طبيعة وخصائص مشكلة الدراسة نوع المنهج المستخدم وكذا الأدوات التي يعتمد عليها الباحث في إنجازه لدراسته، حيث يعرف على انه الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته الفكرية، حتى يصل إلى نتيجة معلومة (الدعياج، 2010، ص 70).

وعلى هذا الأساس فقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يتماشى مع طبيعة موضوع دراستنا، والذي يعرف على انه "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عمار الطيب كشرود، 2008، ص 228). كما أنه المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفنا وأبعادها وتوصيف العلاقات بهدف الإنهاء إلى وصف علمي دقيق(اللحلح وابو بكر،2002،ص15).

4. خطوات المنهج الوصفي:

- الشعور بمشكلة البحث وجمع معلومات وبيانات تساعد على تحديدها.
- تحديد المشكلة التي يريد الباحث دراستها وصياغتها بشكل سؤال محدد وأكثر من سؤال.
- وضع فرض أو مجموعة من الفروض كحلول مبدئية للمشكلة يتجه بموجبها الباحث للوصول إلى الحل المطلوب.
- وضع الافتراضات أو المسلمات التي سيبني عليها الباحث دراسته.
- اختيار العينة التي ستجري عليها الدراسة مع توضيح حجم هذه العينة وأسلوب اختيارها.
- يختار الباحث أدوات البحث التي سيستخدمها في الحصول على المعلومات كالاستبيان أو المقابلة أو الملاحظة، وذلك وفقا لطبيعة مشكلة البحث وفروضه، ثم يقوم بتقنين هذه الأدوات وحساب صدقها وثباتها.
- القيام بجمع المعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظمة.
- الوصول إلى النتائج وتنظيمها وتصنيفها.
- تحليل النتائج وتفسيرها واستخلاص التعميمات والاستنتاجات منها (عبيدات وآخرن، 2012، ص 182).

وهذه الخطوات تظهر من خلال عرضنا لخطوات الدراسة.

5. مجتمع الدراسة:

- يشتمل مجمع الدراسة على طلبة الجامعة بولاية جيجل والبالغ عددهم 9139 من التخصصات المتاحة في القطب الجامعي المركزي جيجل، و17656 من التخصصات المتاحة في القطب الجامعي تاسوست.

6. عينة الدراسة:

- تعرف العينة على انها مجموع الوحدات المختارة من مجموع الدراسة وذلك بتوفر البيانات التي تستخدم لدراسة خصائص المجتمع (جودت عزت عطوي: 2007، ص 124).

وقد تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين بطريقة حصصية حيث تم اختيار أربع كليات كليتين من التخصصات الموجودة على مستوى القطب المركزي جيجل، وكليتين من التخصصات الموجودة على مستوى القطب الجامعي تاسوست، كما تم أخذ 25 طالبا وطالبة من كل تخصص، أي حصص متساوية من كل تخصص وبالتالي كانت عينة الدراسة تحتوي على 200 طالبا وطالبة من جميع التخصصات.

1.6. خصائص العينة:

الجدول رقم (3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المؤوية
ذكر	94	%47
أنثى	106	%53
المجموع	200	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث مثلث أعلى نسبة من أفراد عينة البحث قدرت بـ 53 %.

الجدول رقم (4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص:

التخصص	التكرار	النسبة المؤوية
هندسة معمارية	25	%12.5
علوم الطبيعة والحياة	25	%.125
رياضيات وإعلام آلي	25	%12.5
علوم المادة	25	%12.5
علوم إنسانية	25	%12.5
علوم اجتماعية	25	%12.5
أدب عربي	25	%12.5
حقوق	25	%12.5
المجموع	200	%100

يتضح من خلال الجدول رقم: (4) أن أفراد عينة الدراسة في جميع التخصصات كانت متساوية بحيث بلغت نسبتهم 12.5%، أي ما يعادل 25 فردا.

الجدول رقم (5): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشعبة:

الشعبة	التكرار	النسبة المؤوية
علمي	100	%50
أدبي	100	%50
المجموع	200	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن نسبة أفراد عينة الدراسة لشعبة "علمي" قدرت بـ 50% كما هو الحال بالنسبة لأفراد عينة الدراسة لشعبة "أدبي" التي بلغت نسبتها 50% كذلك.

الجدول رقم (6): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المؤوية
السنة أولى	48	%24
السنة الثانية	49	%24.5
السنة الثالثة	52	%26
ماستر	51	%25.5
المجموع	200	%100

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن اكبر نسبة بلغت 26% أي ما يعادل 52 فردا من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، حيث تمركزت هذه النسبة حول المستوى الدراسي للسنة الثالثة، يليها المستوى الدراسي ماستر بنسبة 25.5% من أفراد عينة الدراسة، يليها المستوى الدراسي للسنة الثانية بنسبة قدرها 24.5% في حين بلغت النسبة 24% من المجتمع الأصلي للسنة الأولى على التوالي.

7. أدوات الدراسة:

لقد تم الاعتماد على الاستمارة كأداة مساعدة على جمع البيانات اللازمة عن معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة الجامعة وتخصصهم الأكاديمي باعتبارها الأنسب لهذه الدراسة.

ويمكن تعريفها بأنها: "مجموعة مؤشرات يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي، أي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس، وفي وسيلة الاتصال الرئيسية بين الباحث والمبحوث، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص القضايا التي نريد معلومات عنها من المبحوث (سلطانية بلقاسم، 2009، ص66).

8. خطوات بناء الاستمارة:

- تم تصميم استمارة إستراتيجية التعلم المعتمدة من قبل طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص من قبل الباحثة والتي تحتوي على 44 بند وذلك بالاعتماد على الثراث النظري ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- تم عرض الاستمارة على محكمين مختصين في علوم التربية وعلم النفس من القطب الجامعي تاسوست.
- بعد الأخذ بآراء المحكمين تم تعديل بعض بنود الاستمارة (حذف، إضافة، إعادة الصياغة) أصبح عدد البنود يساوي 38 بند.
- **البدائل المعتمدة:**

تم اعتماد خمس اختيارات في هذه الاستمارة وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وتم التقييم من 5 إلى 1 درجات لكل اختيار كما في الجدول التالي:

الجدول رقم(7) يمثل البدائل المستخدمة:

الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجة	5	4	3	2	1

9. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

حتى تكون النتائج المتحصل عليها بواسطة أي أداة من أدوات جمع البيانات في الدراسة، ينبغي التأكد من صحة شروطها السيكومترية.

1.9. ثبات الاستمارة:

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss)، وبالتالي فقد تم الاعتماد على حساب معامل ألفا كرونباخ وتحصلنا على النتيجة المقدرة (0.91)وهو مستوى عال من الثبات.

2.9. صدق الاستمارة:

الصدق هو أن يكون الاختبار قاردا على قياس ما وضع لقياسه؛ بمعنى أن يكون الاختبار ذو صلة وثيقة بقدرة أو سمة موضوع القياس (سعد عبد الرحمان: 1998، ص 183).

ولقد تم التأكد من صدق الاستمارة من خلال:

- صدق المحكمين: تم عرض الاستمارة بصورة أولية على عدد من المحكمين من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا وذلك للأخذ برأيهم فيما يخص مدى صلاحية الفقرات من حيث الصياغة والوضوح، ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه وفي إطار ما تم أخذه بعين

الاعتبار من ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات المناسبة لتقديم الاستمارة بشكلها النهائي.

- الصدق الذاتي: يعرف بأنه الجدر التربيعي لمعامل الثبات وهو صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدق(أبو حويج وآخرون،2002،ص13). ومنه بعدما تحصلنا على(0.91) معامل ثبات ألفا كرونباخ، وبتجديرها تحصلنا عل(0.95) وهو معامل صدق مرتفع مما يدل على صدق الأداة.

10. أساليب المعالجة الإحصائية:

- قمنا بتفريغ الاستجابات المتحصل عليها من خلال الاستمارة عن طريق برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- النسبة المئوية والتكرارات لمعرفة خصائص أفراد العينة و.
- حساب المتوسطات الحسابية من خلال تصنيف إجابات الطلبة الجامعيين في خمسة مستويات (عاليا جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) وذلك حسب متوسطات إجابات أفراد العينة على كل محور على النحو الآتي:
- طول الفئة= الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل/عدد المستويات.
- المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1 و1.8) درجته منخفضة جدا.
- المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1.8 و 2.6) درجته متوسطة.
- المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.6 و3.4) درجته عالية.
- المتوسط الحسابي الذي يقع بين (4.2 و5) درجته عاليه جدا.

- اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا لمعرفة الاختلافات أو الفروقات بين متغيرات الدراسة في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم (التخصص، الجنس، المستوى الدراسي).

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج التباين بين المتغيرات

1. عرض نتائج الإنتقاءات البسيطة:

الجدول رقم (8) استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية الحفظ والتذكر

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1-اعتمد حفظ الدرس عن ظهر قلب في دراستي	التكرار:14	32	63	50	41
	النسبة المئوية:7%	%16	%31.5	%25	%20.5
2-أكرر الدرس عدة مرات بصوت مرتفع	التكرار:37	26	43	47	47
	النسبة المئوية:18.5%	%13	%21.5	%23.5	%23.5
3-أفكر بصوت مسموع ليزيد تركيزي فيما أحفظه	التكرار :31	35	39	37	58
	النسبة المئوية:15.5%	%17.5	%19.5	%18.5	%29
4-أحدد طريقة الحفظ المناسبة لتسهيل استرجاع المعلومات	التكرار:87	40	38	19	16
	النسبة المئوية :43.5%	%20	%19	%9.5	%8
5- أقوم بكتابة الدرس عدة مرات للمساعدة في الحفظ	التكرار :44	21	41	34	60
	النسبة المئوية:22%	%10.5	%20.5	%17	%30
متوسط المحور	2.94				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن أغلبية الطلبة الجامعيين كانت إجابتهم على **العبارة** " أعتمد حفظ الدرس عن ظهر قلب في دراستي" بـ "أحيانا "بنسبة 31.5%، تليها النسبة 25% وهم الطلبة المجيبين بـ "نادرا"، تليها النسبة 20.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا"، تليها النسبة 16% وهم الطلبة

المجيبين بـ "غالبا"، ثم تليها النسبة 7%وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما". **أما العبارة** " أكرر الدرس عدة مرات بصوت مرتفع " فقد كانت أغلبية إجابات الطلبة الجامعيين حولها بـ " ناذرا " و"أبدا" بالتساوي بنسبة 23.5%، تليها النسبة 21.5 %وهم الطلبة المجيبين بـ " أحيانا"، تليها النسبة 18.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما" ، تليها النسبة 13% والتي مثلت الطلبة المجيبين بـ" غالبا"**.أما العبارة** " أفكر بصوت مسموع ليزيد تركيزي فيما أحفظه " فكانت أغلبية إجابات الطلبة الجامعيين حولها بـ " أبدا " بنسبة 29%، تليها النسبة 19.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 18.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، تليها النسبة 17.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا" ،ثم تليها النسبة 15.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما". **أما العبارة** "أحدد طريقة الحفظ المناسبة لتسهيل استرجاع المعلومات" كانت أغلبية إجابات الطلبة الجامعيين حولها بـ"دائما" بنسبة 43.5، تليها النسبة 20% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 19% وهم الطلبة المجيبين بـ"أحيانا"، تليها النسبة 9.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 8%وهم الطلبة المجيبين بـ أبدا. **أما العبارة** "أقوم بكتابة الدرس عدة مرات للمساعدة في الحفظ " كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ"أبدا" بنسبة 30%، تليها النسبة 22% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما " تليها النسبة 20.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 17%و هم الطلبة المجيبين بـ"ناذرا"، ثم تليها النسبة 10.5%و هم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، كما قدر المتوسط الحسابي لهذا المحور بـ 2.94.

الجدول رقم (9) استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية التلخيص:

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
6-أقوم بتلخيص فقرات الدرس لأتمكن من استيعابه بسهولة	التكرار:88	53	29	11	19
	النسبة المئوية:44%	%26.5	%14.5	%5.5	%9.5
7- أحاول انتقاء وتدوين الأفكار الأساسية أثناء الدرس	التكرار:84	53	36	18	9
	النسبة المئوية:42%	%26.5	%18	%9	%4.5
8-أعمل على تحويل الدروس إلى أفكار رئيسية تلخص محتواها	التكرار : 70	55	47	14	14
	النسبة المئوية:35%	%27.5	%23.5	%7	%7
5-أحدد الكلمات المفتاحية كي تصبح مؤشرات معتمدة في المراجعة	التكرار:76	42	43	25	14
	النسبة المئوية :38%	%21	%21.5	%12.5	%7
متوسط المحور	3.82				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية الطلبة الجامعيين كانت إجابتهم على **العبارة** "أقوم بتلخيص فقرات الدرس لأتمكن من استيعابه بسهولة" بـ"دائما" بنسبة 44%، تليها النسبة 26.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 14.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 9.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا" تليها النسبة 5.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "نادرا". **أما العبارة** "أحاول انتقاء وتدوين الأفكار الأساسية أثناء الدرس" فكانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 42%، تليها النسبة 26% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 18% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 9 وهم الطلبة المجيبين بـ "نادرا"، ثم تليها النسبة 4.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا". **أما العبارة** "أعمل على تحويل الدروس إلى أفكار رئيسية تلخص محتواها" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ

"دائما" بنسبة 35%، تليها النسبة 27.5% وهم الطلبة المجيبين بـ"غالبا"، تليها النسبة 23% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 7%و هم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا" و"أبدا" بالتساوي . **أما العبارة** " أحدد الكلمات المفتاحية كي تصبح مؤشرات معتمدة في المراجعة" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 38%، تليها النسبة 21.5% وهم الطلبة المجيبين بـ"أحيانا"، تليها النسبة 21% وهم الطلبة المجيبين بـ"غالبا"، تليها النسبة 12.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 7% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا"، كما قدر المتوسط الحسابي لهذا المحور بـ 3.82.

الجدول رقم (10) استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية البناء:

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	ناذرا	أبدا
10-أعيد صياغة الدرس في شكل مخططات	التكرار:32	36	46	38	48
	النسبة المئوية:16%	%18	%23	%19	%24
11-أحاول ربط أفكار الدرس مع معارفي السابقة	التكرار:64	48	56	21	11
	النسبة المئوية:32%	%24	%28	%10.5	%5.5
12-أعيد تركيب أجزاء الدرس بطريقتي الخاصة	التكرار : 58	59	34	27	22
	النسبة المئوية:29%	%29.5	%17	%13.5	%11
13-أعيد بناء الدرس ثانية لتكوين مفاهيم جديدة	التكرار: 22	51	41	44	42
	النسبة المئوية: 11%	%25.5	%20.5	%22	%21
متوسط المحور	3.21				

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن أغلبية الطلبة الجامعيين كانت إجابتهم على **العبارة** " أعيد صياغة الدرس في شكل مخططات" بـ "أبدا" وذلك بنسبة 24%، تليها النسبة 23% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 19% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، تليها النسبة 18% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 16 وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما". **أما العبارة** "أحاول ربط أفكار الدرس مع معارفي السابقة" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما بنسبة 32%، تليها النسبة 28% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 24% وهم الطلبة المجيبين بـ"غالبا"، تليها النسبة 10.5% وهم الطلبة المجيبين ب "ناذرا"، ثم تليها النسبة 5.5%وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا".**أما العبارة** "أعيد تركيب أجزاء الدرس بطريقتي الخاصة" فكانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "غالبا" بنسبة 29.5%، تليها النسبة 29% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما"، تليها النسبة 17% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا" تليها النسبة 13.5% وهم الطلبة المجيبين بـ"ناذرا"، تليها النسبة 11% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا".**أما العبارة** " أعيد بناء الدرس ثانية لتكوين مفاهيم جديدة " فكانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "غالبا" بنسبة 25.5%، تليها النسبة 22% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، تليها النسبة 21% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا"، تليها النسبة 20.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تم تليها النسبة 11% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما"، كما قدر المتوسط الحسابي لهذا المحور بـ 3.21.

الجدول رقم (11) لاستجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية الحفز أو الدعم:

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
14-أحاول بدل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح	التكرار:101	46	33	13	7
	النسبة المئوية:50.5%	%23	%16.5	%6.5	%3.5
15- أهيئ مكانا مناسبا للمراجعة لضمان نتائج إيجابية	التكرار:103	48	29	16	5
	النسبة المئوية:51.5%	%24	%14.5	%7.5	%2.5
16-أعتمد على مصادر مختلفة لأوسع مداركي	التكرار : 38	48	63	31	20
	النسبة المئوية:19%	%24	%31.5	%15.5	10
17-أفضل الموضوعات المعقدة كي أتعود على فهم ما هو أصعب	التكرار:21	30	46	31	72
	النسبة المئوية :10.5%	%15	%23	%15.5	%36
متوسط المحور	3.50				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن أغلبية الطلبة الجامعيين كانت إجاباتهم على **العبارة** " أحاول بدل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح" بـ " دائما" بنسبة 50.5%، تليها النسبة 23% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 16.5% وهم الطلبة المجيبين بـ أحيانا"، تليها النسبة 6.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 3.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا" **. أما العبارة** "أهيئ مكانا مناسبا للمراجعة لضمان نتائج إيجابية" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 57.5%، تليها النسبة 24% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 14.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 7.5 % وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 2.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا". **أما العبارة** "اعتمد على مصادر مختلفة لأوسع مداركي" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "أحيانا" بنسبة

31.5%، تليها النسبة 24% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 19% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما"، تليها النسبة 15.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، تم تليها النسبة 10% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا" . **أما العبارة** "أفضل الموضوعات المعقدة كي أتعود على فهم ما هو أصعب" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "أبدا" بنسبة 36%، تليها النسبة 23% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 15.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، تليها النسبة 15% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تم تليها النسبة 10.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما"، كما قدر المتوسط الحسابي لهذا المحور بـ 3.50.

الجدول رقم (12) استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية التنظيم:

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	ناذرا	أبدا
18- أقوم بتنظيم المعلومات بحسب أهميتها.	التكرار:86	57	33	16	8
	النسبة المئوية:43%	%28.5	%16	%8	%4
19- أنظم المادة الدراسية حسب تسلسلها المنطقي.	التكرار:74	58	40	13	15
	النسبة المئوية:37%	%29	%20	%6.5	%7.5
20- أختار الأماكن الهادئة للمراجعة	التكرار : 127	32	20	15	6
	النسبة المئوية:63.5%	%16	%10	%7.5	%3
21- أحاول حل التمارين مع تنظيم الإجابة	التكرار: 77	51	40	17	15
	النسبة المئوية :38.5%	%25.5	%20	%8.5	%7.5
22- أقوم بتنظيم الأوقات اللازمة للمذاكرة	التكرار:65	44	41	34	16
	النسبة المئوية:32.5%	%22	%20.5	%17	%8
23 أقوم بتنظيم جدول للتحضير للامتحانات	التكرار:48	24	36	35	57
	النسبة المئوية:24%	%12	%18	%17.5	%28.5
متوسط المحور	3.71				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن أغلبية الطلبة الجامعيين كانت إجاباتهم على **العبارة"** أقوم بتنظيم المعلومات بحسب أهميتها" بـ "دائما" بنسبة 43%، تليها النسبة28% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 16.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 8% وهم الطلبة المجيبين بـ "نادرا"، ثم تليها النسبة 4% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا". **أما العبارة** "أنظم المادة الدراسية حسب تسلسلها المنطقي" كانت أغلبية إجابات الطلبة الجامعيين حولها بـ "دائما" بنسبة 37%، تليها النسبة 29% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 20% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 7.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا"، ثم تليها النسبة 6.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "نادرا". **أما العبارة** "أختار الأماكن الهادئة للمراجعة" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 63.5%، تليها النسبة 16% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 10% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 7.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "نادرا"، ثم تليها النسبة 3% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا". **أما العبارة** " أحاول حل التمارين مع تنظيم الإجابة " كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 38.5%، تليها النسبة 25.5% وهم الطلبة المجيبين بـ"غالبا"، تليها النسبة 20% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"،تليها النسبة 8.5 وهم الطلبة المجيبين ب "ناذرا" ،ثم تليها النسبة 7.5% وهم الطلبة المجيبين ب"أبدا". **أما العبارة** "أقوم بتنظيم الأوقات اللازمة للمذاكرة" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 32.5%، تليها النسبة 22% وهم الطلبة المجيبين بـ"غالبا"، تليها النسبة 20.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 17% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 8% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا"**. أما العبارة** "أقوم بتنظيم جدول للتحضير للامتحانات " كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "أبدا" بنسبة 28.5%، تليها النسبة 24% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما"، تليها النسبة 18% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 17.5%و هم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 12% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، كما قدر المتوسط الحسابي لهذا المحور بـ 3.71.

الجدول رقم (13) استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية التخطيط

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
24-أقوم بوضع خطة مسبقة لكيفية الدراسة أو المراجعة	التكرار:50	35	42	32	41
	النسبة المئوية:25%	%17.5	%21	%16	%20.5
25-أشرع في المذاكرة بوقت طويل قبل الامتحان	التكرار:27	24	51	51	47
	النسبة المئوية:13.%	%12	%25.5	%25.5	%23.5
26- احترم البرنامج الذي وضعته للمراجعة	التكرار : 37	42	39	37	45
	النسبة المئوية:18.5%	%21	%19.5	%18.5	%22.5
27- أضع قائمة للأعمال المخطط انجازها	التكرار: 19	43	47	43	48
	النسبة المئوية :9.5%	%21.5	%23.5	%21.5	%24
28-اعمل على تقدير الزمن اللازم لانجاز البحوث والمشاريع	التكرار:53	44	48	34	21
	النسبة المئوية:26.5%	%22	%24	%17	%10.5
متوسط المحور	2.95				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن أغلبية الطلبة الجامعيين كانت إجاباتهم على **العبارة** "أقوم بوضع خطة مسبقة لكيفية الدراسة أو المراجعة" بـ "دائما" بنسبة 25%، تليها النسبة 21% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 20.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا"، تليها النسبة 17.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، ثم تليها النسبة 16% وهم الطلبة المجيبين بـ "نادرا". **أما العبارة** "اشرع في المذاكرة بوقت طويل قبل الامتحان" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ البديلين "أحيانا" و"نادرا" بنفس النسبة قدرها 25.5%، تليها النسبة 23.5%و هم الطلبة المجيبين بـ "أبدا"، تليها النسبة 13.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما"، ثم تليها النسبة 12% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا". **أما العبارة** "احترم البرنامج الذي وضعته للمراجعة " كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "أبدا" بنسبة 22.5%، تليها النسبة 21% وهم

الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 19.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 18.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما" و"نادرا" بالتساوي . **أما العبارة** " أضع قائمة للأعمال المخطط إنجازها " كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "أبدا" بنسبة 24%، تليها النسبة 23.5 % وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 21.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا" و"ناذرا " بالتساوي **.أما العبارة** "اعمل على تقدير الزمن اللازم لانجاز البحوث والمشاريع " كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 26.5%، تليها النسبة 24% وهم الطلبة المجيبين بـ"أحيانا"، تليها النسبة 22% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 17% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 10.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا"، كما قدر المتوسط الحسابي لهذا المحور بـ 2.95.

جدول رقم (14) استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية مراقبة الذات :

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
29- أقوم بالإجابة عن الأسئلة التقويمية الشبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة الاستيعاب	التكرار:56	53	49	19	23
	النسبة المئوية:28%	%26.5	%24.5	%9.5	%11.3
30-أحاول مواجهة أية صعوبة تعترضني حينا في الدراسة	التكرار:79	55	43	15	8
	النسبة المئوية:39.5	%27.5	%21.5	%7.5	%4
31- أتعرف على مواطن ضعفي بعد الدراسة لأتفاداها لاحقا	التكرار : 76	60	36	21	7
	النسبة المئوية:38%	%30	%18	%10.5	%3.5
32-أقوم بتقييم أدائي أثناء القيام بالواجبات الشخصية	التكرار:53	54	57	24	12
	النسبة المئوية:26.5	%27	%28.5	%12	%6
33- أراجع مستواي الدراسي خلال فترات لأتأكد من مدى استيعابي للمعلومات	التكرار:31	48	63	38	20
	النسبة المئوية:15.5%	%24	%31.5	%19	%10
34-أراقب مدى قدرتي على اكتساب المعارف	التكرار:46	53	71	17	13
	النسبة المئوية:23%	%26.5	%35.5	%8.5	%6.5
متوسط المحور	3.58				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية الطلبة الجامعيين كانت إجابتهم على **العبارة** "أقوم بالإجابة عن الأسئلة التقويمية الشبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة الاستيعاب" بـ "دائما" بنسبة 28%، تليها النسبة 26.5 وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 24.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 11.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا"، ثم تليها النسبة 9.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا". **أما العبارة** "أحاول مواجهة أية صعوبة حينا في الدراسة " كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 39.5%، تليها النسبة 27.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 21.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 7.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 4% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا" **.أما العبارة** "أتعرف على مواطن ضعفي بعد الدراسة لأتفاداها لاحقا" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 38%، تليها النسبة 30% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 18% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 10.5% وهم الطلبة المجيبين بـ " ناذرا"، ثم تليها النسبة 3.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا". **أما العبارة** "أقوم بتقييم أدائي أثناء القيام بالواجبات الشخصية" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "أحيانا" بنسبة 28.5%، تليها النسبة 27% وهم الطلبة المجيبين بـ"غالبا"، تليها النسبة 26.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما"، تليها النسبة 12% وهم الطلبة المجيبين بـ "نادرا"، ثم تليها النسبة 6% وهم الطلبة المجيبين بـ"أبدا". **أما العبارة** "أراجع مستواي الدراسي خلال فترات لأتأكد من استيعابي للمعلومات" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "أحيانا" بنسبة 31.5%، تليها النسبة 24% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 19% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، تليها النسبة 15.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما" ثم تليها النسبة 10% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا" **أما العبارة** "أراقب مدى قدرتي على اكتساب المعارف" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "أحيانا" بنسبة 35.5%، تليها النسبة 26.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 23% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما"، تليها النسبة 8.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "نادرا"، ثم تليها النسبة 6.5% وهم الطلبة المجيبين بـ " أبدا"، كما قدر المتوسط الحسابي لهذا المحور بـ 3.58.

جدول رقم (15) استجابة الطلبة الجامعيين لعبارات إستراتيجية التقويم الذاتي:

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
35- معرفتي بنقاط قوتي وضعفي في دراستي تجعلني أتطلع للتحسين	التكرار:99	52	27	17	5
	النسبة المئوية:49.5%	%26	%13	%8.5	%2.5
36-أعمل دوما على تطوير قدراتي التي تمكنني من المذاكرة بشكل أفضل	التكرار:79	52	44	19	6
	النسبة المئوية:39.5%	%29	%22	%9.5	%3
37-عند إنهاء المراجعة أطرح أسئلة للتأكد من نجاعة طريقتي في الدراسة	التكرار : 67	44	48	21	20
	النسبة المئوية:33.5%	%22	%24	%10.5	%10
38- أقوم بإصدار حكم على مستوى الأداء الذي حققته في مهمة التعلم	التكرار: 42	45	47	42	24
	النسبة المئوية :21%	%22.5	%23.5	%21	%12
متوسط المحور	3.69				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية الطلبة الجامعيين كانت إجاباتهم على **العبارة** "معرفتي بنقاط قوتي وضعفي في دراستي تجعلني أتطلع للتحسين" بـ "دائما بنسبة 49.5%، تليها النسبة 26% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 13.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 8.5% وهم الطلبة المجيبين بـ ناذرا"، ثم تليها النسبة 2.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا". **أما العبارة** " أعمل دوما على تطوير قدراتي التي تمكنني من المذاكرة بشكل أفضل" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 39.5%، تليها النسبة 26% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 22% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 9.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 3% وهم الطلبة

المجيبين بـ "أبدا". **أما العبارة** "عند إنهاء المراجعة اطرح أسئلة للتأكد من نجاعة طريقتي في الدراسة" كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "دائما" بنسبة 33.5%، تليها النسبة 24% وهم الطلبة المجيبين بـ "أحيانا"، تليها النسبة 22% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 10.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "ناذرا"، ثم تليها النسبة 10% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا" .**أما العبارة** "أقوم بإصدار حكم على مستوى الأداء الذي حققته في مهمة التعلم " كانت أغلبية إجابات الطلبة حولها بـ "أحيانا" بنسبة 23%، تليها النسبة 22.5% وهم الطلبة المجيبين بـ "غالبا"، تليها النسبة 21% وهم الطلبة المجيبين بـ "دائما وناذرا" بالتساوي، ثم تليها النسبة 12% وهم الطلبة المجيبين بـ "أبدا". كما قدر المتوسط الحسابي لهذا المحور بـ 3.69.

جدول رقم (16): جدول مجمع لنتائج استراتيجيات التعلم.

الإستراتجية	المتوسط الحسابي	الدرجة
التلخيص	3.82	عالية
التنظيم	3.71	عالية
التقويم الذاتي	3.69	عالية
مراقبة الذات	3.58	عالية
الحفز أو الدعم	3.50	عالية
البناء	3.21	متوسطة
التخطيط	2.95	متوسطة
الحفظ والتذكر	2.94	متوسطة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن أكثر استراتيجيات التعلم استخداما من قبل طلبة جامعة جيجل هي إستراتيجية التلخيص بمتوسط حسابي قدره 3.82، تليها إستراتيجية التنظيم بمتوسط حسابي قدره 3.81، تليها إستراتيجية التقويم الذاتي بمتوسط حسابي قدره 3.69، تليها إستراتيجية مراقبة الذات بمتوسط حسابي قدره 3.58، تليها إستراتيجية الحفز أو الدعم بمتوسط حسابي قدره 3.50، تليها إستراتيجية البناء بمتوسط حسابي قدره 3.21، تليها إستراتيجية التخطيط بمتوسط حسابي قدره 2.95، ثم تليها إستراتيجية الحفظ والتذكر بمتوسط حسابي قدره 2.94.

2. تحليل النتائج:

بحسب ما توصلت إليه النتائج والموضحة في الجدول رقم (15) فإن أكثر الاستراتيجيات اعتمادا من قبل طلبة جامعة جيجل هي:التلخيص،التنظيم ،التقويم الذاتي ،مراقبة الذات ،الحفز والتي جاءت بدرجات عالية، إلا أن هناك تفاوت من ناحية الاستخدام حيث نجد التلخيص في الرتبة الأولى وقد يعزى دلك بأنها تساهم إلى حد كبير في التعامل مع الكم الهائل من المعارف والمعلومات العلمية التي يتلقاها الطلبة في المحاضرات والأعمال التطبيقية لكونها تعتمد بصورة رئيسية على انتقاء الأفكار المهمة واعتمادها كمؤشرات للمراجعة، على غرار تفشي ظاهرة الغش بين أوساط الطلبة والتي تستدعي هي الأخرى استعمال التلخيص للاقتصاد في الوقت والجهد وكذا سهولة نقل المعلومات سواءا على الأوراق أو بمختلف الأساليب الأخرى. كما قد يفسر تطبيق استراتيجيات التنظيم، التقويم الذاتي، المراقبة الذاتية، الحفز والتي جاءت بدرجات متقاربة بعد التلخيص، بحكم أن الطالب الجامعي عند قيامها بعملية تلقي المعارف ثم تنظيمها ثم مراقبة مدى قدرته على الاكتساب والتي تمكنه من معرفة مواطن قوته وضعفه يحقق علامات جيدة، وبالتالي هذه العملية بمثابة الدافع وراء نجاحه فيتبع بذلك هذه الأساليب باستمرار وبدرجة عالية باعتباره اعتاد عليها وحققت له الفائدة المرجوة.

أما فيما يخص الاستراتيجيات الثلاث (البناء، التخطيط، الحفظ) والتي أوضحت النتائج اعتمادها بدرجات متوسطة ما يدل على أن طلبة جامعة جيجل يستخدمونها في بعض الأحيان، وقد يفسر ذلك أن البناء يضفي عليه الطالب نوع من الخصوصية بحيث يعيد تركيب محتوى الدرس وربط المعارف بأسلوبه الخاصة هذا يجد فيه الطالب نوع من التعقيد وبطبيعة الحال هو يستخدم الأسلوب السهل البسيط الذي يمكنه من الفهم الجيد لمحتوى الدرس. أما التخطيط قد يعزى السبب في ذلك إلى تغير نظرة الطلبة للعلم وأصبح التركيز فيه فقط على تحصيل علامات جيدة للانتقال عبر مستوياتهم الدراسية وليس تطوير

المدركات العقلية والمعرفية لإكساب المزيد من العلوم وتطوير الذات وبالتالي ينشغلون في أمور أخرى خارج الدراسة ولا يعتمدون خطط مبرمجة للمراجعة لأنهم غير مبالين بقيمة العلم والمعرفة بقدر اهتمامهم بإكمال مشوارهم الجامعي فقط إلا أقلية منهم، أما الحفظ قد يجد الطلبة صعوبة في تخزين الكم الهائل من المعارف التي تقدمها الجامعة كمؤسسة تضم مختلف العلوم على نطاق واسع وبالتالي يلجا إليه الطالب في بعض الأحيان عندما تكون كمية الدروس المراد مراجعتها قليلة . بالإضافة إلى أن الحفظ يكلف الوقت والجهد حتى تتم عملية التخزين.

1-عرض وتحليل نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والتخصص الدراسي

1.1 عرض نتائج التباين بين استرتيجيات التعلم والتخصص الدراسي:

الجدول رقم (17): نتائج إستراتيجية الحفظ والتذكر حول متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
التخصص	199	1.13	0.31

من خلال الجدول رقم (17) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.13 و مستوى الدلالة هو 0.31 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية الحفظ و التذكر .

الجدول رقم (18) : نتائج إستراتيجية التلخيص حول متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
التخصص	199	0.81	0.65

من خلال الجدول رقم (18) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.81 و مستوى الدلالة هو 0.65وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية التلخيص.

الجدول رقم (19) : نتائج إستراتيجية البناء حول متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
التخصص	199	0.55	0.91

من خلال الجدول رقم (19) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.55 و مستوى الدلالة هو 0.91 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية البناء.

الجدول رقم (20) : نتائج إستراتيجية الحفز أو الدعم حول متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
التخصص	199	0.88	0.57

من خلال الجدول رقم (20) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.88 و مستوى الدلالة هو 0.57 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية الحفز أو الدعم.

الجدول رقم (21): نتائج إستراتيجية التنظيم حول متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
التخصص	199	0.73	0.77

من خلال الجدول رقم (21) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.73 و مستوى الدلالة هو 0.77 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية التنظيم.

الجدول رقم (22) : نتائج إستراتيجية التخطيط حول متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
التخصص	199	1.50	0.08

من خلال الجدول رقم (22) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.50 و مستوى الدلالة هو 0.08 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية التخطيط.

الجدول رقم (23) : نتائج إستراتيجية مراقبة الذات حول متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
التخصص	199	1.18	0.27

من خلال الجدول رقم (23) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.18 و مستوى الدلالة هو 0.27 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية مراقبة الذات.

الجدول رقم (24) : نتائج إستراتيجية التقويم الذاتي حول متغير التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
التخصص	199	1.16	0.30

من خلال الجدول رقم (24) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.16 و مستوى الدلالة هو 0.30 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية التقويم الذاتي.

من خلال ما تم عرضه نخلص إلى انه لا يوجد اختلاف بين التخصصات الدراسية للطلبة في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم و بالتالي نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البديل و عليه فالفرضية القائلة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة جامعة جيجل في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي " هي فرضية غير محققة .

2.1 تحليل نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والتخصص الدراسي:

أكدت النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجداول من (17 ـ 24) أنه لايوجد اختلاف بين التخصصات العلمية والأدبية في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم، وقد يفسر دلك بكون طبيعة المادة الدراسية في جميع التخصصات يتطلب استيعابها أكثر من إستراتيجية بل أن هناك تكامل فيما بين الاستراتيجيات من ناحية الاستخدام، فالتلخيص عل سبيل المثال بحكم انه قائم على انتقاء الأفكار الرئيسية لمحتوى الدرس فهو يساهم إلى حد كبير في الفهم المنطقي للمعارف وهذا ما يساعد الطالب على

سهولة التخزين والاسترجاع بأبسط ما يمكن استنادا لهده الإستراتيجية وهدا ما أكده عبادة في قوله: التلخيص طريقة تساعد على فهم واستيعاب المعلومات بصورة أكثر تنظيما وتبسيطا مما يساعد على أو يسهل استرجاعها وتذكرها.(بن يوسف،2013،ص92)، لكن التلخيص بدوره يتطلب تنظيم الأفكار في تسلسل منطقي أثناء قيام الطالب بعملية الانتقاء واخذ الأشياء المهمة من محتوى الدرس المراد مراجعته باعتبار التنظيم إستراتيجية تعمل على تنظيم المحتوى المعرفي الذي يضمه أي موضوع دراسي يراد دراسته(بن يوسف،2013،ص93) وذلك لضمان تحصيل اكبر قدر ممكن من المعلومات المعقدة،ما يجعل الطالب يعيد بناء الموضوع بطريقته الخاصة والتي تساعده على تجاوز درجة التعقيد ثم بعدها يقوم بمراقبة وتقويم أدائه وعليه فهو يستخدم عدة استراتيجيات في آن واحد دون استثناء لان كل منها يكمل الأخر بحسب طبيعة المادة، بالإضافة إلى أن هذه الأساليب التعلمية جميعها يتم استخدامها لغرض التفاعل مع المعلومات فمنها ما يكون قبل التفاعل مع المعلومات كالتخطيط، ومنها ما يكون أثناء التفاعل مع المعلومات كالحفظ،التلخيص،الحفز،التنظيم ومنها مايكون بعد التفاعل مع المعلومات كالمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي وهذا قد يفسر استخدام جميع الطلبة لنفس الاستراتيجيات في كلا التخصصين(العلمية منها والأدبية) لان لكل منها دورها الفعال لاكتساب المعارف وتحصيل علامات جيدة في المادة الدراسية موضع المراجعة، وقد أكد هدا التشابه في الاستخدام عبد الحميد مرزوق في دراسته(1990) التي أظهرت نتائجها عدم اختلاف في أساليب التعلم بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة(الصباطي و رمضان،2012،ص5) بينما يتنافى ذلك مع ما توصلت إليه كل من دراسة الطلافحة والزغول(2004) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار أنماط التعلم تعزى للتخصص ولصالح التخصصات الأدبية(طلافحة والزغول،2004،ص169ـ 170) و كدا دراسة ايمانويل وبوتر(1992) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الدراسية في أساليبهم المفضلة في

التعلم.(الصباطي و رمضان،2012،ص5). كما أن المناهج الدراسية الموجودة قد تتنوع في مضمونها بحيث كل مقياس يتطلب إستراتيجية معينة للدراسة بغض النظر عن تنوع التخصصات.

2- عرض و تحليل نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والجنس

1.2 عرض نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والجنس

الجدول رقم (25) : نتائج إستراتيجية الحفظ والتذكر حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	199	1.81	0.18

من خلال الجدول رقم (25) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.81و مستوى الدلالة هو 0.18 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في استخدامهم لإستراتيجية الحفظ والتذكر .

الجدول رقم (26) : نتائج إستراتيجية التلخيص حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	199	1.36	0.17

من خلال الجدول رقم (26) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.36 و مستوى الدلالة هو 0.17 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في استخدامهم لإستراتيجية التلخيص.

الجدول رقم (27) : نتائج إستراتيجية البناء حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	199	1.43	0.13

من خلال الجدول رقم (27) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.43 ومستوى الدلالة هو 0.13 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور و الإناث) في استخدامهم لإستراتيجية البناء.

الجدول رقم (28) : نتائج إستراتيجية الحفز أو الدعم حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	199	1.28	0.22

من خلال الجدول رقم (28) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.28و مستوى الدلالة هو 0.22 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور و الإناث) في استخدامهم لإستراتيجية الحفز أو الدعم.

الجدول رقم (29) : نتائج إستراتيجية التنظيم حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	199	1.56	0.06

من خلال الجدول رقم (29) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.56 و مستوى الدلالة هو 0.06 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين(الذكور و الإناث) في استخدامهم لإستراتيجية التنظيم .

الجدول رقم (30) : نتائج إستراتيجيه التخطيط حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	199	1.16	0.29

من خلال الجدول رقم (30) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.16و مستوى الدلالة هو 0.29 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في استخدامهم لإستراتيجية التخطيط.

الجدول رقم (31) : نتائج إستراتيجية مراقبة الذات حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	199	1.40	0.26

من خلال الجدول رقم (31) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.40 و مستوى الدلالة هو 0.26 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في استخدامهم لإستراتيجية مراقبة الذات .

الجدول رقم (32) : نتائج إستراتيجية التقويم الذاتي حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير"	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	199	1.30	0.21

من خلال الجدول رقم (32) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.30ومستوى الدلالة هو 0.21 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في استخدامهم لإستراتيجية التقويم الذاتي .

من خلال ما تم عرضه نخلص إلى أنه لا يوجد اختلاف بين الجنسين (الذكور و الإناث) في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم و بالتالي نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البديل و عليه فالفرضية القائلة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة جامعة جيجل في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم د تعزى لمتغير الجنس هي فرضية غير محققة .

2.2 تحليل نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والجنس

أكدت النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجداول من (25ـ 32) " انه لا توجد اختلافات بين الجنسين (الذكور والإناث) في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم": وقد يفسر ذلك بكون الطلبة الجامعيين بحكم أنهم يشتركون في الغرض المراد تحقيقها والمتمثل في تحصيل علامات جيدة فكلاهما يعتمدان نفس الاستراتيجيات في جميع التخصصات نظرا لتشابه الطموح والرغبة في الانجاز، كذلك قد تعكس النتائج مدى التجانس المعرفي والثقافي والتعليمي بين الذكور والإناث ضف إلى ذلك تطور القيم والمبادئ الدراسية فكلا الجنسين يسعيان إلى الوصول إلى الهدف التعليمي بنفس الطبيعة ما يجعلهم يتبعون نفس الاستراتيجيات، أيضا قد يمكن تفسير ذلك بان كلا الجنسين يثابران بنفس الدرجة لتحصيل نتائج ايجابية ناحية المادة الدراسية وبالتالي لا يعتمدون استراتيجيات محددة وإنما تلك التي تمكنهم من الاستيعاب الجيد هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالطلبة سواءا ذكورا أو إناث تعرضوا لخبرات متقاربة في المرحلة الثانوية وتعرضوا لفرص تعليمية ذاتها أو متشابهة الأمر الذي يجعلهم يتبعون نفس الأساليب في التعلم، كذلك قد يلعب تقارب البيئات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للجنسين دورا بارزا في التنشئة الاجتماعية التعليمية ما يجعلهم ينتهجون نفس الطرق في تعلمهم .بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بنفس الخصائص والقدرات العقلية والتفكيرية.

بالإضافة إلى يمكن للعلاقات الايجابية الموجودة فيما بينهما والمبنية على التأثير والتأثر أن تساهم في إتباع كلا الجنسين لنفس الاستراتيجيات، وقد أكدت هده النتائج دراسة ياسر وكاظم (1998)

والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للجنس في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة(الصباطي و رمضان،2012،ص6) ، وكذلك دراسة الطلافحة والزغول (2004) التي أكدت نتائجها هي الأخرى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس(طلافحة و الزغول،2004،ص169ـ 170).

3- عرض وتحليل نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والمستوى الدراسي

1.3عرض نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والمستوى الدراسي:

الجدول رقم (33) : نتائج إستراتيجية الحفظ والتذكر حول متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	199	1.17	0.28

من خلال الجدول رقم (33) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.17 و مستوى الدلالة هو 0.28 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية الحفظ والتذكر .

الجدول رقم (34) : نتائج إستراتيجية التلخيص حول متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	199	0.80	0.67

من خلال الجدول رقم (34) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.80 و مستوى الدلالة هو 0.67 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية التلخيص.

الجدول رقم (35): نتائج إستراتيجية البناء حول متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	199	0.93	0.52

من خلال الجدول رقم (35) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.93 و مستوى الدلالة هو 0.52 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية البناء.

الجدول رقم (36) : نتائج إستراتيجية الحفز أو الدعم حول متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	199	1.30	0.20

من خلال الجدول رقم (36) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 1.30و مستوى الدلالة هو 0.20 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية الحفز أو الدعم .

الجدول رقم (37) : نتائج إستراتيجية التنظيم حول متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	199	0.60	0.89

من خلال الجدول رقم (37) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.60 و مستوى الدلالة هو 0.89 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية التنظيم.

الجدول رقم (38) : نتائج إستراتيجية التخطيط حول متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	199	0.26	0.99

من خلال الجدول رقم (38) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.26 و مستوى الدلالة هو 0.99 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية التخطيط.

الجدول رقم (39): نتائج إستراتيجية مراقبة الذات حول متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	199	0.95	0.51

من خلال الجدول رقم (39) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.95 و مستوى الدلالة هو 0.51 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية مراقبة الذات .

الجدول رقم (40) : نتائج إستراتيجية التقويم الذاتي حسب متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة 0.05

المتغير	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	199	0.74	0.73

من خلال الجدول رقم (40) توضح النتائج أن قيمة اختبار أنوفا هي 0.74 و مستوى الدلالة هو 0.73 وهو أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للطلبة في استخدامهم لإستراتيجية التقويم الذاتي .

من خلال ما تم عرضه نخلص إلى انه لا يوجد اختلاف بين المستويات الدراسية لطلبة جامعة جيجل في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم و بالتالي نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البديل و عليه فالفرضية القائلة " توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة جامعة جيجل في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي هي فرضية غير محققة .

2.3 تحليل نتائج التباين بين استراتيجيات التعلم والمستوى الدراسي

أكدت النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجداول من (33 ـ 40) انه لا توجد اختلافات بين المستويات الدراسية للطلبة للتخصصات العلمية والأدبية في استخدامها لاستراتيجيات التعلم: وقد يفسر من خلال أنه رغم اختلاف المادة الدراسية في التخصصات العلمية والأدبية إلا أن نوعية المعارف التي يتلقاها الطالب ثابتة في جميع المستويات تتجسد في شكل معلومات نظرية هذا ما يفرض عليه المداومة على نفس الاستراتيجيات تماشيا مع هذه المعارف ومع متطلبات المادة الدراسية ، ضف إلى دلك المقررات الدراسية التي تضعها الجهات الوصية(وزارة التعليم العالي) تركز على نفس الجوانب المعرفية في جميع المستويات فبعض المواد تبقى في تداول وذلك لأنها تعتبر من أساسيات التخصص الدراسي للطالب وبالتالي يكون تكرار لنفس المعلومات مع تقدم المستويات ما يفرض عليه اعتماد نفس

الاستراتيجيات. هذا وقد يرى الطلبة أن الإستراتيجية التي تم اعتمادها في السنة الثانية مثلا أفادتهم وحققوا جراء استعمالها نتائج جيدة هذا الأمر يعتبر بمثابة دافع محفز في المداومة عليها حتى في السنوات اللاحقة باعتبارها الأنجع والأكثر ملائمة لتعلمهم والتي تفيدهم في اكتساب مهارات معرفية ذاتية.

الاقتراحات والتوصيات:

- ضرورة مراجعة محتويات المناهج الدراسية بحيث تكون أكثر تشويقا للطلبة وأكثر إثارة لدافعيتهم مما يساعد الطلبة على تبني استراتيجيات التعلم بدرجة اكبر.
- تدريب الطلبة على طريقة توظيف هذه الاستراتيجيات وحسن استخدامها لضمان جودتها وفاعليتها.
- لفت أساتذة الجامعة أنظار الطلبة لأهمية إستراتيجيات التعلم في تحقيق مردود دراسي جيد.
- توعية طلبة جامعة جيجل بالدور الفعال لاستراتيجيات التخطيط ، البناء، الحفظ في المساعدة في عملية تخزين واستيعاب المعلومات التي تتضمنها المادة الدراسية حتى يتم اعتمادها كباقي الاستراتيجيات الأخرى وبنفس الدرجة.

الخاتمة

حاولنا في دراستنا هذه بشقيها النظري والتطبيقي إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة جامعة جيجل وتخصصاتهم الأكاديمية، أين تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال الاستعانة بأدوات بحث تمثلت في الاستمارة ، وقد تكونت العينة التي تم إجراء الدراسة عليها من (200) طالبا وطالبة .

وبعد جمعنا للبيانات وتفريغها ومعالجتها إحصائيا تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أظهرت الدراسة أن أكثر إستراتيجيات التعلم استخداما من قبل طلبة جامعة جيجل هي التلخيص بدرجة كبيرة ثم جاءت بعدها إستراتيجية التنظيم، التقويم الذاتي، مراقبة الذات، الحفز، في حين يستخدمون إستراتيجية التخطيط، البناء، الحفظ والتذكر في بعض الأحيان.

- أظهرت الدراسة أن طلبة جامعة جيجل يستخدمون نفس الإستراتيجيات على حد سواء في التخصصات العلمية أو الأدبية.

- أظهرت الدراسة أن الذكور والإناث في كلا التخصصان يعتمدون على نفس الإستراتيجيات دون استثناء.

- أظهرت الدراسة أن طلبة جامعة جيجل يتبعون نفس الإستراتيجيات في مستوياتهم الدراسية من السنة أولى إلى الماستر في جميع التخصصات(العلمية والأدبية).

ويمكن القول أن استراتيجيات التعلم تساهم إلى حد كبير في الرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين كونها تمكنهم من الحصول على علامات جيدة في المادة الدراسية أو التخصص الدراسي بوجه عام هذا إذا ما أحسنوا توظيفها واستخدامها، بالإضافة إلى انها تعمل على تطوير مستوى القدرت العقلية الذاتية للطالب وتنشط دوره في ميدان البحث العلمي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم عبد العزيز الدعياج. (2010) . مناهج وطرق البحث العلمي . (الإصدار 1). عمان . دار صفاء للنشر والتوزيع .
2. . إبراهم بن سالم الصباطي و رمضان محمد رمضان . (2002) . الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل . السعودية . جامعة الملك .
3. . أكرم فتحي مصطفى علي . (2016) . إستراتيجيات التعلم المدمج المنظم ذاتيا . (العدد 19) . مجلة التعليم الإلكتروني .
4. . السيد أبو هاشم كمال و صافيناز أحمد كمال . (2007) . أساليب التفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة . جامعة الملك السعودية .
5. . اللحلح أحمد عبد الله و أبو بكر مصطفى محمود . (2002) . البحث العلمي . مصر . الدار الجامعية للنشر والتوزيع .
6. . أمال بن يوسف . (2008) . العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي . مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير . الجزائر . جامعة البليدة .
7. . بلقاسم سلطانية . (2009) . أسس البحث العلمي . (الإصدار 2) . الجزائر . ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع .
8. . جابر عبد الحميد . (1999) . إستراتيجيات التدريس والتعلم . (الإصدار 1) . عمان . دار الفكر العربي للنشر والتوزيع .
9. . جمال كامل الفليت . (2015) . مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعة الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة . (العدد 3) . غزة . مجلة الخليل للبحوث .
10. . جمانة عادل خزام . (2014) . أسلوبا التعلم السطحي و العميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي . رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي . جامعة البعث .
11. . حليمة قادري. (2012) . مشكلات الطلبة الجدد . (العدد 7) . جامعة وهران . مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية .
12. . ذوقان عبيدات و سهيلة أبو السميد . (2012) . مهارات الحياة الجامعية ـ الإتصال ـ التعليم ـ التفكير ـ البحث . عمان . دار الفكر العربي للنشر والتوزيع .

13. . رجاء محمود أبو علام . (2004) . التعلم أسسه وتطبيقاته . (الإصدار 1) . عمان . دار المسيرة للنشر والتوزيع .

14. . سعد عبد الرحمان . (2008) . القياس النفسي بين النظرية والتطبيق . (الإصدار 5) . عمان . دار الفكر العربي للنشر والتوزيع .

15. . سعد عبد العزيز . (2009) . تعليم التفكير ومهاراته . (الإصدار 1) . عمان . الأردن . دار الثقافة للنشر والتوزيع .

16. . سلمى محيمدات . (2014) . دور الجامعة في التغير القيمي للطالب الجامعي . مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربية . الجزائر جامعة جيجل .

17. . سلوى عباسي . (2013) . دور المحددات الاجتماعية للطالب الجامعي في اختيار التخصص الدراسي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير. الجزائر .

18. . صباح غربي . (2014) . دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي . أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه . الجزائر . جامعة محمد خيضر . بسكرة .

19. . صلاح الدين محمود علام ، ترجمة لـ أنستا وولفولت . (2010) . علم النفس التربوي . (الإصدار1) . عمان . دار الفكر للنشر والتوزيع .

20. . فتحي مصطفى الزيات . (1995) . الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات . جامعة المنصورة . دار الوفاء للنشر والتوزيع .

21. . محمد المصري . (2009) . العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة . (العدد 3+4) . مجلة جامعة دمشق .

22. . محمد مصطفى الديب . (2006) . إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني . (الإصدار 1) . القاهرة . عالم الكتب للنشر والتوزيع .

23. . مروان عبد المجيد إبراهيم . (2000) . أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية .(الإصدار1) . الأردن . مؤسسة الوارق للنشر والتوزيع .

24. . مصطفى مزيش . (2009) . مصادر المعلومات ودورها في تكوين الطالب الجامعي وتنمية و ميوله القرائية . أطروحة دكتوراه . الجزائر . جامعة منتوري . قسنطينة .

25. . نايف القيسي . (2010) . المعجم التربوي وعلم النفس . عمان . دار أسامة للنشر والتوزيع .

26. . نصر الدين غراف . (2011) . التعليم الإلكتروني مستقبل الجامعة ـ دراسة في المفاهيم والنماذج ـ . أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه . الجزائر .

27. أبو حويج مروان و آخرون . (2002) . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس . (الإصدار 1) عمان. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

28. إسمهان مانع . (2013) . تمثلات الشخصية النمودجية لدى طلاب الجامعة . مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي . الجزائر .

29. أنور الشرقاوي . (2012) . التعلم نظرياته وتطبيقاته . مصر . مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع .

30. باسم الصرايرة و آخرون . (2009) . إستراتيجيات التعلم والتعليم . إربد . عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .

31. حسين عبد اللطيف بعارة و ماجد محمد الخطابية . (2002) . الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي . عمان . دار الشروق للنشر والتوزيع .

32. حسين محمد أبو رياش وآخرون . (2014) . أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق) . (الإصدار 1) . الأردن . دار الثقافة للنشر والتوزيع .

33. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين . (2011) . إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم . الإسكندرية . كلية التربية بدمنهور .

34. عبد السلام جودت . (2010) . أساليب المذاكرة الخاطئة والصحيحة الشائعة لدى طلبة كلية التربية الأساسية . (العدد 3) . جامعة بابل . مجلة كلية التربية الأساسية .

35. عبد القادر لوريسي (2014) . المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند في علم التدريس .الجزائر. جسور للنشر والتوزيع .

36. عبد المحسن بن محمد السميح . (2010) . دراسات في الإدارة الجامعية . عمان . دار الحامد للنشر والتوزيع .

37. علي عبد الرحيم صالح . (2014) . المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية . (الإصدار 1) . عمان . دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع .

38. عمار الطيب كشرود . (2008) . البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية و السلوكية . (الإصدار 1) . عمان . دار المناهج للنشر والتوزيع .

39. غسان الزحيلي . (2012) . إستراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية . (العدد1) . جامعة دمشق . مجلة جامعة دمشق .

40. فضيل دليو . (2006) . المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة . (الإصدار 2) . الجزائر . مخبر التطبيقات النفسية .

41. فؤاد طلافحة و عماد عبد الرحيم الزغول . (2009) . انماط التعلم الفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص . (العدد 1+2) . عمان . مجلة جامعة دمشق .

42. القرار الوزاري رقم 43 المؤرخ في 12 ماي 2010 . ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية ـ النظام الداخلي للسير البيداغوجي لجامعة لمسيلةـ . (2014) . الجزائر .

43. نوال نمور . (2012) . كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي . مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير. الجزائر . جامعة قسنطينة .

44. هاشم فوزي العبادي . (2009) . إدارة التعليم الجامعي . مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر. . عمان . الأردن . مؤسسة الوارق للنشر والتوزيع .

45. يمينة بلغول . (2011) . العنف في الوسط الطلابي الجامعي . دراسة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي . الجزائر.

46- www :psy.cognitive.net/vb/t2278.ntonl 2010, 13/01/2018, 21 :15.

47- https://wwwency-ediuctioncom/specialities 24/03/2018, 08:20.

48 https :// ar. Wikipedia . org/wiki/تقنيات التلخيص, 24/12/2017, 14:16.

الملاحق

الملحق رقم (1): قائمة المحكمين للإستمارة في صورتها الأولية.

الرقم	الأساتذة المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية
01	ياسين هاين	مناهج وأساليب التدريس	دكتوراه
02	أحلام عبايدية	إرشاد نفسي وتوجيه تربوي مهني	ماجستير
03	كريمة بن صالحية	علم النفس لمدرسي	دكتوراه
04	حنان بشتة	تكنولوجيا التربية والتعليم	دكتوراه
05	نجيبة بكير	علم النفس العيادي	دكتوراه

الملحف رقم (02):
الاستمارة بعد التحكيم
في صورتها النهائية

جامعة محمد الصديق بن يحيى ـ جيجل ـ

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

استمارة حول :

استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص.
دراسة ميدانية بـ ـ جامعات جيجل ـ

أخي (ة) الطالب (ة):

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه تربوي التمس منكم التعاون معي في هدا المجال راجية منكم إبداء أرائكم حول بنود هده الاستمارة التي بين أيديكم بموضوعية وصدق ودلك بوضع علامة (×) في المكان المناسب ، كما أعدكم أن الإجابات التي تقدمونها لاستخدم إلا لغرض علمي.

ولكم مني خالص الشكر والتقدير.

من إعداد الطالبة:
- بوقزيوة زهيرة

تحت إشراف الأستاذة:
- بوكراع إيمان

السنة الجامعية : 2017 / 2018

أولا : البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص:.....

المستوى الدراسي: السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐

السنة الثالثة ☐ ماستر ☐

ثانيا : بنود الاستمارة

الرقم	العبـــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أعتمد حفظ الدرس عن ظهر قلب في دراستي.					
02	اكرر الدرس عدة مرات بصوت مرتفع.					
03	أفكر بصوت مسموع ليزيد تركيزي في ما أحفظه.					
04	احدد طريقة الحفظ المناسبة لتسهيل استرجاع المعلومات.					
05	أقوم بكتابة الدرس عدة مرات للمساعدة في الحفظ.					
06	أقوم بتلخيص فقرات الدرس لأتمكن من استيعابه بسهولة.					
07	أحاول انتقاء وتدوين الأفكار الأساسية أثناء الدرس.					
08	اعمل على تحويل الدروس إلى أفكار رئيسية تلخص محتواها.					
09	احدد الكلمات المفتاحية كي تصبح مؤشرات معتمدة في المراجعة.					
10	أعيد صياغة الدرس في شكل مخططات.					
11	أحاول ربط أفكار الدرس مع معارفي السابقة.					
12	أعيد تركيب أجزاء الدرس بطريقتي					

	الخاصة.					
13	أعيد بناء الدرس ثانية لتكوين مفاهيم جديدة.					
14	أحاول بدل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح.					
15	أهيئ مكانا مناسبا للمراجعة لضمان نتائج ايجابية.					
16	اعتمد على مصادر مختلفة لأوسع مداركي.					
17	أفضل الموضوعات المعقدة كي أتعود على فهم ما هو أصعب.					
18	أقوم بتنظيم المعلومات بحسب أهميتها.					
19	انظم المادة الدراسية حسب تسلسلها المنطقي.					
20	اختار الأماكن الهادئة للمراجعة.					
21	أحاول حل التمارين مع تنظيم الإجابة.					
22	أقوم بتنظيم الأوقات اللازمة للمذاكرة .					
23	أقوم بتنظيم جدول للتحضير للامتحانات .					
24	أقوم بوضع خطة مسبقة لكيفية الدراسة أو المراجعة.					
25	اشرع في المذاكرة بوقت طويل قبل الامتحان.					
26	أحترم البرنامج الذي وضعته للمراجعة.					
27	أضع قائمة للأعمال المخطط انجازها.					
28	اعمل على تقدير الزمن اللازم لانجاز البحوث والمشاريع.					
29	أقوم بالإجابة عن الأسئلة التقويمية الشبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة الاستيعاب.					
30	أحاول مواجهة أية صعوبة تعترضني حينا					

	في الدراسة.					
31	أتعرف على مواطن ضعفي بعد الدراسة لأتفاداها لاحقا.					
32	أقوم بتقييم أدائي أثناء القيام بالواجبات الشخصية .					
33	أراجع مستواي الدراسي خلال فترات لأتأكد من استيعابي للمعلومات.					
34	أراقب مدى قدرتي على اكتساب المعارف.					
35	معرفتي بنقاط قوتي وضعفي في دراستي تجعلني أتطلع للتحسين.					
36	اعمل دوما على تطوير قدراتي التي تمكنني من المذاكرة بشكل أفضل.					
37	عند إنهاء المراجعة اطرح أسئلة للتأكد من نجاعة طريقتي في الدراسة.					
38	أقوم بإصدار حكم على مستوى الأداء الذي حققته في مهمة التعلم.					

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة الجامعة وتخصصاتهم الأكاديمية، وأجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعات جيجل مكونة من (200) طالبا وطالبة موزعين على عدة تخصصات من الشعب العلمية وكذا الشعب الأدبية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تم إعداد استمارة تكونت من (38) سؤال، وتم اعتماد عدة أساليب إحصائية في معالجة البيانات منها: التكرارات، النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا يوجد اختلاف بين استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل طلبة جامعة جيجل وتخصصاتهم الأكاديمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات استجابات طلبة جامعة جيجل على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات استجابات طلبة جامعة جيجل على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

Résumé :

Cette recherche a pour but de connaître et de mettre en exergue la relation entre les stratégies d'apprentissage adapteés par les étudients universitaires dans leurs spécialités acadimiques.

Cette recherche a coucerné un échantillon d'étudients d'universités de Jijel composé de 200 étudiants et étudientes reparties sur plusieurs spécialités de filéeres scientifiques et de filieres léttéraire.

L'étudiante chercheuse a utilise pour cet effet la methode descriptive en élaborant un questionnaire qui comprend 38 items ayou dans son contenu plusieurs methodes statistiques pour traiter les données telles que : repetition ,le pourcentage et enfin les analyses de données répondant aux normes methodologiques "ANOVA".

Cette recherche nous a permi d'obtenir les résultats qui Suits :

- Il n'existe pas des differences eutre les stratégies d'apprentissage adaptées par les étudients universitaires de Jijel et leurs specialités académiques.
- Il n'existe par du differences statistiquement significatives eutre les reactims d'étudients universitaires de Jijel dans les stratégies d'apprentissage appartenant à la variable sexe.
- Il n'existe pas des differences statistiquement significatives eutre les stratégies des étudients universitaire de Jijel dans leurs pratiques stratégiques d'apprentissage apparténant à la variable niveau scolaire.