كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي ( المجلة العلمية)

=======

# فعالية برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف

إعـداد

**د / ماجد محمد عثمان عيسى**

أستاذ مشارك (مساعد) علم النفس التعليمي

كلية التربية وكلية البنات الاسلامية بأسيوط

جامعتي الطائف والأزهر

**د / وليد السيد أحمد خليفة**

أستاذ مشارك (مساعد) التربية الخاصة وعلم النفس التعليمي كلية التربية

جامعتي الطائف والأزهر

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثالث – مارس ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

**الملخص:**

هدف البحث إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (١٣) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف مرتفعين في مستوى الإجهاد الأكاديمي ومنخفضين في مستوى مهارات اتخاذ القرار ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (٧) طلاب بالمجموعة التجريبية ، (٦) طلاب بالمجموعة الضابطة ، وتم إجراء تكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني والإجهاد الأكاديمي ومهارات اتخاذ القرار، وتعرضت المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاستراتيجي لمدة (٢٧) جلسة بواقع أربع جلسات أسبوعيًا، وبعد انتهاء البرنامج التدريبي تم تطبيق مقياسي الإجهاد الأكاديمي ومهارات اتخاذ القرار (قياس بعدي) ، وكذلك بعد مرور شهر من التطبيق الأول (قياس تتبعي) ، وتوصلت نتائج البحث إلى خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وأبعاده المتمثلة في "سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية" ، و"كثرة أعباء الدراسة الجامعية، و"سوء تقدير الذات" وتحسين مهارات اتخاذ القرار وأبعاده المتمثلة في تحديد المشكلة ، وتحديد الهدف، والتفكير في متطلبات اتخاذ القرار، وطلب المساعدة من الآخرين، وتوليد البدائل، وترتيب البدائل، واختيار البدائل الأفضل، والتنفيذ لدى طلاب المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة ، واستمرارية التأثير الايجابي للبرنامج خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور شهر من إنتهاء البرنامج التدريبي، وتم تفسير النتائج في ضوء الاطار النظري ونتائج الدراسات السابقة .

**الكلمات المفتاحية:** التعلم الاستراتيجي – الإجهاد الأكاديمي – مهارات اتخاذ القرار.

**Abstract::**

The research aims to verify the effectiveness of a training program based on strategic learning in reducing academic stress and improving the decision-making skills of the Faculty of Education's students in Taif University. The sample consisted of (13) students from the special education department at Taif University, (7) students in the experimental group, (6) students in the control group. A homogeneity between the two groups in the age , academic stress and decision making Skills .The study group was subjected to the sessions of the training program based on strategic learning for (27) sessions with four sessions per week. After the end of the training program, the academic stress and decision-making skills were applied. After one month of the first application, Results showed that reduce the intensity of academic stress and its dimensions of "the assessment of those around the academic capabilities," "the burden of university study," and "self-esteem" and improve decision-making skills and dimensions of problem identification, Think about the requirements Decision making, asking for help from others, generating alternatives, arranging alternatives, selecting the best alternatives, implementing the experimental group during the post-measurement when compared with the students of the control group, and continuing the positive effect of the program during the experimental measurement of the experimental group after one month from the end of the training program. Interpretation of results in light of theoretical framework and results of previous studies.

**Keywords**: Strategic Learning - Academic Stress - Decision Making Skills.

**مقدمة:**

يتسم العصر الحالي بزيادة المعلومات المتدفقة يوميًا حتى أصبح يطلق عليه عصر الانفجار المعرفي ، وأصبح هنالك ضرورة ملحة لإكساب المتعلمين لتلك المعلومات ، وتحويلهم من الاعتمادية الكاملة على عضو هيئة التدريس إلى مستخدمين بكفاءة للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في الوصول إلى المعلومات بأنفسهم ، وهو ما يطلق عليه التعلم الاستراتيجي Strategic Learning ، وعلى جانب آخر فإن تكليف المتعلمين بالعديد من المهام يتسبب في حدوث الاجهاد الأكاديمي لديهم وربما يجعلهم عاجزين عن اتخاذ القرار المناسب في حياتهم التعليمية ، وهو ما يمثل عائقًا أمامهم للاستيعاب والتأقلم مع الحياة الجامعية ، مما دعى الباحثان إلى محاولة لاستخدام التعلم الاستراتيجي لمساعدة هؤلاء الطلاب.

ويرى كل من Meltzner et al. (2004, 33) أن استخدام التعلم الاستراتيجي يعني حث المتعلم على اختيار إجراءات محددة لإنجاز مهام معينة، ويمكن لهذه الاستراتيجيات أن تساعده في تحسين مهارات القراءة والكتابة والرياضيات وحل المشكلة لديه، وتتمثل أهمية التعلم الاستراتيجي عندما يستخدم المتعلم الناجح استراتيجيات فعالة في تجهيز المعلومات. وتوصل كل من Lodewyk and Winne (2005,3) إلى أن تكليف المعلم لطلابه بأداء مهام مختلفة يجعلهم يستخدمون التعلم الاستراتيجي بطرق مختلفة ، ويحاولون اتخاذ قرارات استراتيجية حول كيفية التوافق مع تعلمهم للوصول إلى الأهداف المرجوة، ويشير كل من Marschalko and Szamoskozi (2016,201) إلى التعلم الاستراتيجي بأنه استخدام المتعلم لمجموعة من الانشطة والسلوكيات واستراتيجيات التعلم التي تجعل لديه مستوى مرتفع من الاستقلالية والتنافسية مثل تدوين الملاحظات وإدارة الوقت وطرق التعامل مع المواد من الناحية العقلية من أجل معالجتها.

ويذكر كل من Vansteenkiste, Lens and Deci (2006,19) أنه يمكن تحسين التعلم الاستراتيجي لدى المتعلمين من خلال زيادة دافعيتهم الذاتية. وتوصل كل من Kirschner , Sweller and Clark (2006, 75) , إلى أن عدم توافر الدعم الكبير في مهام التعلم أو سوء هيكلة مهام التعلم يعيق المتعلمين عن التعلم الاستراتيجي . ويضيف كل من Sockalingam and Schmidt (2013,921) أن إطلاع المتعلمين على مضمون الاستراتيجية وكيفية استخدامها يعمل على تنشيط التعلم الاستراتيجي، حيث عدم الالمام بها يجعلهم لا يعرفون ما يمكنهم القيام به، وينشغلون خلال أداء المهام بالأسئلة الاستكشافية عن تلك الاستراتيجية. ويمكن تحسين مهارات التعلم الاستراتيجي كذلك من خلال ما أشار إليه كل من Struthers,

Perry and Menec (2000, 581) بالتدريب على استراتيجيات الاستذكار الجيدة وإدارة الوقت ، والذي يساهم في تخفيف حدة الإجهاد الأكاديمي Academic Stress لدى المتعلمين .

ويُعرف DeDeyn(2008,1) الإجهاد الأكاديمي بأنه الضغط النفسي والانفعالي والتوتر الذي يحدث بسبب كثرة التكليفات الأكاديمية والرغبة في الأداء الجيد وضيق الوقت، وتجاوز تلك التكليفات عن القدرات المعرفية للمتعلم. ووجد كل من Misra and McKean (2000, 41) أن طلاب الجامعات ذوي القدرة العالية على إدارة الوقت لا يعانون من الإجهاد الأكاديمي . وتوصل كل من Bosch, de Geus, Ring, Nieuw and Stowell (2004,625) إلى أن الإجهاد الأكاديمي يعكس الضغوط العامة على المتعلم لأداء عمل ما خلال فترة ممتدة من التقييم. ولعل اكتساب المتعلمين للخبرات الإيجابية داخل قاعات الدراسة له فائدة يذكرها كل من Pope and Simon (2005, 33) هى أنها تؤدي إلى خفض حدة الإجهاد الأكاديمي لديهم. ويضيف كل من Ang and Huan (2006, 522) أن الإجهاد الأكاديمي يظهر نتيجة لتراكم المقررات الدراسية دون استذكار، وكثرة التكليفات في وقت محدد، والسعي إلى الأداء الجيد. ويشير كل من Ramli, Alavi , Mehrinezhad and Ahmadi(2018,1) إلى أن الإجهاد الأكاديمي هو الحالة الانفعالية أو العقلية الأكثر شيوعًا بين الطلاب أثناء دراستهم نتيجة لتراكم التكليفات التعليمية وأعباء الاختبارات ومتطلبات الدورات واختلاف أنظمة التعليم والتفكير في الخطط المستقبلية عند التخرج.

وعلى جانب آخر درست بعض البحوث والدراسات أهمية امتلاك المتعلم لبعض جوانب التعلم الاستراتيجي مثل الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ، حيث توصل كل من Houghb and Haines (2017,7)aHaines , إلى أن الأفراد ذوو المستوى المرتفع في ماوراء المعرفة يقومون بإدراج معلومات إضافية مرتبطة تتعلق بمهارات اتخاذ القرار Decision Making ترتكز على تفهمهم للعلاقة بين السبب والنتيجة .

ويرى كل من Wang,Wang,Patel and Patel (2004,124) ، Kaur & Garg (2018,1) أن اتخاذ القرار هو عملية اختيار الطالب للخيار المفضل له من بين مجموعة من البدائل على أساس معين ومعايير واستراتيجيات محددة . وتوصل كل من Huettel, Song and McCarthy (2005, 3304) إلى أن طريقة اتخاذ القرار تختلف من متعلم إلى آخر وتختلف لدى المتعلم ذاته من موقف لآخر. وفسر Schwarz (2004,332) أن الاختلاف بين الاشخاص في اتخاذ القرار، يرجع إلى توافر خبرات ما وراء المعرفة لديهم، ومستوى سهولة أو

صعوبة استدعاء المعلومات من الذاكرة وتوليد الأفكار والطلاقة التي تمكنهم من تجهيز المعلومات الجديدة، والتي يتم الاعتماد عليها في اتخاذ القرار. وتوصل كل من الأسطل والخالدي (٢٠٠٥، ١٥١) إلى أن المتعلم بصفة عامة يمتلك مهارة اتخاذ القرار ولكنه لا يستطيع توظيفها في إطارها المناسب، لذا وجب تدريب المتعلمين على ممارسة تلك المهارة، نظرًا لان أهداف التعليم المستقبلي تتضمن تعليمهم مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار وتدريبهم على ممارستها خلال سنواتهم المبكرة.

ولعل توافر استراتيجيات التعلم الاستراتيجي لدى الطلاب بما تتضمنه من استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء معرفية، يسمح لهم بتفكير أكثر عمقًا في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرار، وذلك يفسر ما أشار إليه كل من سالم وعطية (٢٠١٦، ٥٠) أن اتخاذ القرار يتضمن في جوهره اختيار البديل الأفضل بعد تفكير مستقبلي مدروس ودراسة متأنية من عدة بدائل، لذا فهو يعد عملية معقدة تتضمن العديد من المهارات العقلية.

مما سبق يتضح وجود علاقة وثيقة بين التعلم الاستراتيجي والإجهاد الأكاديمي لدى الطالب، وكذلك بين امتلاكه لاستراتيجيات ماوراء المعرفة واتخاذ القرار الجيد، مما يشير إلى أن التدريب على التعلم الاستراتيجي ربما يسهم في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار، وهو ما سيتم تناوله في البحث الحالي.

## مشكلة البحث:

لاحظ الباحثان من خلال عملهما في تدريس طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف ، تكرار الشكاوي من الطلاب عن الضغوط الوالدية من أجل التفوق رغم تدني معدلاتهم الأكاديمية ، وأن ذلك يدفعهم للحصول على درجات مرتفعة، إلا أن كثرة التكليفات الأكاديمية من أعضاء هيئة التدريس وكثرة الارتباطات الأسرية وضغوط الاستذكار وكثرة المقررات التي يتم دراستها ورغبتهم في الالتزام بحضور المحاضرات ، يجعلهم غير قادرين على إدارة الوقت بشكل جيد ، مما يدفعهم إلى بذل قصارى جهدهم لعمل كل ذلك في الوقت المحدد ، وذلك يشعرهم بالإرهاق والتوتر والقلق والخوف الدائم من الفشل وهو ما يسمى بالإجهاد الأكاديمي، كما يشكو طلاب آخرين من صعوبة اتخاذ القرار المناسب في اختيار التخصصات المناسبة لهم أو اختيار المقررات التي يدرسونها كل فصل دراسي للحصول على أعلى المعدلات

الدراسية، ويواجهون صعوبة في تقييم واختيار أفضل تلك البدائل، ووضع خطة أكاديمية مناسبة لتنفيذ القرارات التي يتخذونها، وتقويم النتائج المترتبة على قراراتهم .

ومن خلال إطلاع الباحثين على الأطر النظرية ونتائج البحوث والدراسات السابقة، تم ملاحظة أن الإجهاد الأكاديمي له تأثير سلبي على التعلم والذاكرة والفهم كما في دراسة كل من Brown et al.(1996, 362)، وأن الإجهاد الأكاديمي يجعل الطلاب يشكون في قدراتهم على الأداء الجيد في التعليم كما في دراسة Rao (2008,1) ، ويمكن أن يصل إلى مرحلة أشد وهى التسبب في وجود بعض الأفكار الانتحارية لدى الطلاب في حالة عدم قدرتهم على التأقلم وتلبية كل المتطلبات والتكليفات الجامعية والخوف من الفشل كما في دراسة كل من Khan Hamdan, Ahmad,Sharif and Mahalle(2016,245), ، وأن أسباب الإجهاد الأكاديمي كما أشار كل من (Misra and McKean ,2000 ; Häfner, Stock and Oberst,2014A) يمكن أن ترجع إلى عدم تطابق وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تصوراتهم عن الإجهاد الأكاديمي ، وأن طلاب الجامعة يعانون من الإجهاد الأكاديمي بسبب كثرة الالتزامات الأكاديمية، وقلة خبرتهم بمهارات إدارة الوقت ، وتوصلت دراسة Liu(2017) إلى أن الإجهاد الأكاديمي من أهم العوامل المسببة للاكتئاب والقلق لدى المراهقين .

وعن أهمية تحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، أشار أحمد (٢٠١٤، ١٣) إلى أن هذه المرحلة تعد من المراحل التعليمية المهمة في حياة الطلبة، حيث يتطلب منهم اتخاذ قرارات مناسبة لتحديد نوع التخصص الذي يرغبون في الالتحاق به والذي سيكون بمثابة البنية التحتية للمهنة المستقبلة التي تتوافق مع قدراتهم وميولهم. ويضيف الزهراني (٢٠١٠ب ،١٥) أن أصعب ما يواجه الفرد هو اتخاذ القرار، لذا نجد أنه يعاني من المشكلات النفسية كالقلق والفراغ والحيرة والغموض وعدم الوضوح، وقد يكون القرار غير سليم مما ينعكس على مستقبله العلمي. ويرى جروان (٢٠١٠، ٣٥٩) أن التربية التقليدية في البيت أو المدرسة لا يمكن أن تنمي هذه المهارات، ولابد من توفير الفرص لتدريب المتعلمين على مواجهة مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ قرارات وفق خطوات مدروسة في ضوء المعلومات أو المعطيات المتاحة.

وحاول بعض الباحثين التدريب على بعض أبعاد التعلم الاستراتيجي بهدف تحسين مهارات اتخاذ القرار أو خفض حدة الإجهاد الأكاديمي مثل دراسة أبو جحجوح (٢٠١٤، ١٩٢) التي توصلت إلى أن التدريب على استراتيجيات ماوراء المعرفة ينمي مهارات اتخاذ القرار، ودراسة Häfner , Stock, Pinneker and Ströhle (2014B,403) التي

توصلت إلى أن التدريب على إدارة الوقت يخفض حدة الإجهاد الأكاديمي ، وعلى النقيض توصلت دراسة Häfner, Stock and Oberst (2014A ,81) إلى أن التدريب على إدارة الوقت لم يسهم بشكل فعال في خفض الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، وكذلك من خلال فحص نتائج الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي ، تم ملاحظة أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث – في حدود علم الباحثين – التي تناولت فعالية برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ، مما يشير إلى أن هناك حاجة إلى إجراء البحث الحالي ، ويمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

**ما فعالية برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي في خفض الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف؟، ويتفرع منه الأسئلة التالية:**

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟

## هدف البحث:

يتمثل هدف البحث الحالي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف من خلال برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي، والكشف عن استمرارية الأثر خلال القياس التتبعي بعد مرور شهر من القياس البعدي.

## أهمية البحث:

### الأهمية النظرية:

- يقدم البحث الحالي تأصيلًا نظريًا للعلاقة بين التعلم الاستراتيجي للطلاب وكل من الإجهاد الأكاديمي ومهارات اتخاذ القرار.
- يأتي هذا البحث من منطلق المبادرات التي تحث عليها الدولة لتغيير القوانين والظروف المحيطة بالمتعلمين لوضعهم في بيئة تعليمية أفضل، وذلك للحصول على خريج ذا كفاءة عالية حتى يمكن الانتفاع بكل الطاقات في بناء مجتمع أفضل.

## الأهمية التطبيقية:

**يمكن أن تفيد نتائج البحث الحالي كل من:**

- الطلاب: ينمو لديهم الاستقلالية في التفكير والتعلم الاستراتيجي خلال إنجاز المهام التعليمية، ويصبحون أكثر كفاءة في اتخاذ القرارات التي توجه مساراتهم التعليمية، وينخفض لديهم حدة الإجهاد الأكاديمي، مما يحسن من أدائهم الأكاديمي.
- أعضاء هيئة التدريس: في توظيف طرق تدريس تعتمد على استراتيجيات التعلم الاستراتيجي، وذلك للمساهمة في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين اتخاذ القرارات لدى طلابهم.
- متخذي القرار في المجال التعليمي: من خلال تخطيط وصياغة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية استخدام التعلم الاستراتيجي في التدريس، وتوعيتهم بالإجهاد الأكاديمي وكيفية خفضه وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب، بما يساعد على تقديم سبل أفضل لتعليمهم والانتفاع بهم في المجتمع.

## مصطلحات البحث:

### التعلم الاستراتيجي: Strategic Learning

هى إجراءات تتضمن تنظيم المتعلم لذاته وضبط تفكيره وسلوكه في اختيار واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية وإدارة المصادر المناسبة للمهمات بإرادته بهدف اكتساب المعرفة الجديدة ونقلها إلى مواقف أخرى مشابهة، سعيًا لتحقيق أهداف معينة ومهمة له في البيئة الأكاديمية .

### الإجهاد الأكاديمي: Academic Stress

هو شعور الطالب بالتوتر والقلق والاستنزاف الانفعالي والخوف من الفشل نتيجة كثرة الأعباء الدراسية وسوء تقدير المحيطين لقدراته الأكاديمية وسوء تقديره لإمكاناته العقلية. ويُعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الإجهاد الأكاديمي (إعداد الباحثين).

**مهارات اتخاذ القرار: Decision Making Skills**

هى عملية عقلية يتم من خلالها تحديد المشكلة والهدف من اتخاذ القرار والتفكير في متطلباته وتوليد البدائل وترتيبها واختيار أفضلها في حدود الوقت المتاح. ويُعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس اتخاذ القرار (إعداد الباحثين).

**محددات البحث:**

**يتحدد البحث الحالي بما يلي:**

- **الحدود المكانية:** كلية التربية بجامعة الطائف.
- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.
- **الحدود البشرية:** طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف.
- **الحدود الموضوعية:** يتحدد البحث بالموضوعات المتمثلة في التعلم الاستراتيجي، والإجهاد الأكاديمي، واتخاذ القرار.

**الإطار النظري:**

**أولًا: التعلم الاستراتيجي: Strategic Learning**

يذكر Tsai (2002,67) أن التعلم الاستراتيجي هو نوع من أنواع التعلم الذي يوفر للمتعلمين السبل للحصول على استراتيجيات المراقبة والوعي بما وراء المعرفة ليتمكنوا من استخدامها في تحسين مهارات الاستذكار والتعلم، ويشير كل من Krause and Fong (2012, 181) إلى أن التعلم الاستراتيجي هو إدراك المتعلم للخصائص السلوكية، والوجدانية، والمعرفية التي تسهل فهم المعلومات الجديدة . ويرى كل من Silva-López, Méndez-Gurrola and Sánchez-Arias (2013,133) أن التعلم الاستراتيجي هو دمج الآليات التي تسمح للمتعلمين بتعلم كيفية التعلم من خلال تعليمهم كيفية إدارة تعليمهم وكيفية تقييمه

وتوفير منهجيات وأدوات للتعلم المستمر طوال الحياة . ويعرفه كل من عبد الحميد وحمدي (٢٠١٤، ٦) بأنه بنية تعليمية تتضمن العديد من الاستراتيجيات والمهارات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوكية التى تتيح للمتعلم فهم المهام المطلوب إنجازها وتحديد متطلباتها واختيار الاستراتيجيات المناسبة لإنجازها، واكتساب المعلومات والمهارات الجديدة وفهمها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها فى المواقف المختلفة، وربط المعرفة الجديدة بالسابقة، ومراقبة عملية التعلم ووضع أهداف التعلم وتحقيقها.

ومن هنا يتضح أن التعلم الاستراتيجي هو إدارة عملية التعلم الذاتي، والتمكن من كيفية تخطيط ومراقبة وتقييم التعلم واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وتنظيم الذات والدافعية خلال ربط المعرفة الجديدة بالأفكار السابقة لتحقيق الأهداف المنشودة.

**- استراتيجيات التعلم الاستراتيجي:**

يرى Angulo (2009,123) أن التعلم الاستراتيجي يستند إلى الأنموذج المعرفي في توضيح أن المتعلم لا يكتسب المعلومات فقط، ولكن يتم ذلك من خلال نوعين من الاستراتيجيات هما: الاستراتيجيات المعرفية الإجرائية لاكتساب المعلومات واسترجاعها واستخدامها، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية المرتبطة بعمليات التفكير في التعلم الخاصة بهم.

لذا يمكن القول إن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المتضمنة في التعلم الاستراتيجي توفر للمتعلمين فهمًا لمستواهم الحقيقي في عملية التعلم من خلال التنبؤ بما سيتم خلال المهام والتخطيط لما سيكون عليه العمل في الاستراتيجيات، والتقييم لتحديد مستوى الفهم لكيفية تطبيق الاستراتيجيات إن كان سطحي أو عميق.

**- بعض نماذج التعلم الاستراتيجي:**

**١-أنموذج Zimmerman and Martinez-Pons (1988, 1990)**

يرى Cleary (2006,307) أن ذلك الأنموذج يتكون من عشرة فئات عامة من استراتيجيات التنظيم الذاتي، وهى: الهيكلة البيئية، وتحديد الأهداف / التخطيط، والدافعية، والبحث عن المعلومات، والتقييم الذاتي، والتكرار، وانتقال الأثر، والتطوير، والمراجعة، والتسجيل / المراقبة.

**٢-أنموذج Weinstein *et al.* (1999)-(2004)-(2006)**

يرى Weinstein *et al.* (2006,300) أن هذا الأنموذج للتعلم الاستراتيجي ركز بعد تطويره على أربع مراحل خلال التفاعلات بين عدد من المتغيرات المعرفية، وما وراء المعرفية، والتحفيزية، والتنظيم الذاتي لتعزيز نجاح المتعلم، وضرورة أن يمتلك المتعلم الاستراتيجي المهارة والإرادة والتنظيم الذاتي والمعرفة عن البيئة الأكاديمية ليصبح مستقلًا في البيئات الأكاديمية أو التدريبية المختلفة، حيث:

- **امتلاك المهارة:** تعني معرفة ما يجب فعله مع خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية.
- **امتلاك الإرادة:** تشير إلى توافر المكونات الدافعية والعاطفية التي تسهم في النجاح الأكاديمي أو تقلل منه.
- **امتلاك التنظيم الذاتي:** تعني توافر القدرة على مراقبة أو إدارة التعلم الخاص مثل إدارة الوقت وإتباع نهج فعال للمساعدة في البحث عن المعلومات.
- **امتلاك المعرفة عن البيئة الأكاديمية:** تعني معرفة توقعات المعلمين لتحقيق الأداء الناجح حتى يتم وضعها كهدف يتم السعي إلى تحقيقه.

وكل مكون من مكونات الأنموذج يؤثر في نجاح المتعلم، بالإضافة إلى ذلك هناك تفاعلات بين تلك العناصر.

## ٣-أنموذج Dornyei (2005) :

يرى Dornyei (2005,113) أن التعلم الاستراتيجي يمكن تصنيفه في إطار من المراقبة التحفيزية إلى خمس استراتيجيات تتمثل في:

- استراتيجيات مراقبة الالتزام بالخطوات المحددة للمساعدة في الحفاظ على هدف المتعلم أو زيادة الالتزام.
- استراتيجيات التحكم ما وراء المعرفي لمراقبة التركيز والحد من التلكؤ الأكاديمي.
- استراتيجيات التحكم للقضاء على الملل وإضافة جاذبية إضافية أو الاهتمام بالمهمة.
- استراتيجيات التحكم الانفعالي لإدارة الحالة المزاجية للفرد.
- استراتيجيات مراقبة البيئة للقضاء على السلبيات، وذلك لجعل البيئة حليف في السعي لتحقيق الهدف الصعب.

ويلاحظ مما سبق أن نماذج التعلم الاستراتيجي تتفق فيما بينها على توافر الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى المتعلم، وأن يكون لديه إرادة تتيح له فرصة إدارة الموقف التعليمي والتخطيط والمراقبة والتقييم لدى الطالب وكذلك وجود دافعية لديه لإنجاز العمل المكلف به ، وأن تسمح البيئة الأكاديمية بإنجاز المهمة المكلف بها من خلال توفير هدف يسعى إلى تحقيقه، ولذلك استفاد الباحثان الحاليان من أنموذج –(2004)–(1999) Weinstein *et al.* (2006) خلال إعداد البرنامج التدريبي .

**– خصائص الطلاب ذوي التعلم الاستراتيجي:**

يذكر كل من (Duncan and ; Paris and Paris ,2001 ; Weinstein ,1994 McKeachie ,2005, ; Fong, Zientek and Phelps, 2015) أن المتعلم ذا التفكير الاستراتيجي يتصف بعدة صفات تتمثل في أنه :

- نشط يشارك في تجهيز المعلومات وبناء المعرفة.
- نشط في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والتخطيط والمراقبة وتقييم التعلم، واستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات خلال فترة الاستذكار لمساعدته على فهم وتذكر وتنظيم المعلومات التي يتعلمها.
- يستخدم ثلاث أنواع من الاستراتيجيات المعرفية مثل التكرار اللفظي النشط والتفصيل والتنظيم.
- يمكنه إدارة عملية التعلم الشخصي واستخدام استراتيجيات أفضل في بناء المعلومات ذات المغزى وتنظيم مستويات الدافعية للوصول إلى الأهداف الفردية.

ومن هنا يلاحظ أن الطالب ذا التفكير الاستراتيجي يتصف ببعض الخصائص التي تميزه عن غيره من الطلاب، فهو يحسن إدارة عملية تعلمه، ولديه دافعية للتعلم، ويحاول التعرف على مواطن القوة والضعف في أدائه، ويختار أفضل الاستراتيجيات المناسبة للمهمة المكلف بها، ويستطيع إدراك البيئة الأكاديمية المحيطة به ويمكنه التنبؤ بالمشكلات التي ستواجهه، ووضع الحلول المستقبلية لها، والتخطط لتنفيذ المهام التي يقوم بها ويراقب نفسه أثناء الأداء.

- **أهمية التعلم الاستراتيجي:**

توصل Butler(1995,170) إلى أن التعلم الاستراتيجي يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي لدى المتعلمين بالإضافة إلى تحقيق نمو في الجانب المعرفي وما وراء المعرفي لديهم، وفي تناول المهام والاستراتيجيات وأيضًا تحسين فعالية الذات والتنظيم الذاتي خلال تعلمهم، ويساعدهم في انتقال أثر التدريب إلى مواقف أخرى. ويضيف كل من Pape, Bell and Yetkin(2003, 179) أن تدريب المتعلمين على التعلم الاستراتيجي الفعال يعزز الأنشطة المعرفية ، ويساعدهم على تحليل المهمة ، حيث إن التفكير في أدائهم لا يقل أهمية عن مساعدتهم على تنفيذ الاستراتيجيات ، وأن تعليمات الاستراتيجية المتضمنة في سياق المهام تكون ذات مغزى لحل وتبسيط المهمة ، وتحسين مستوى أدائهم الأكاديمي.

لذا يلاحظ أن أهداف التدريب على التعلم الاستراتيجي يمكن أن تسهم في جعل المتعلم نشطًا خلال عملية التعلم، وينظر نظرة شاملة للبيئة الأكاديمية المحيطة به، ويخطط للمهام المكلف بها، ويقييم الأداء أولًا بأول، ويراقب نفسه خلال تنفيذ المهمة، ويمكنه الاعتماد على تصحيح مساره لإكمال العمل بصورة جيدة خلال سعيه لتحقيق الأهداف.

**ثانيًا: الإجهاد الأكاديمي:** Academic Stress

يشير كل من MacGeorge, Samter and Gillihan (2005,365) إلى أن الإجهاد الأكاديمي هو الضغط النفسي والانفعالي والتوتر والقلق الذي يحدث بسبب متطلبات الحياة الأكاديمية. ويذكر Putwain (2007, 207) أن الإجهاد الأكاديمي هو الشعور بالتعب والإرهاق والتوتر الناجم عن التكليفات الأكاديمية المنزلية الكثيرة ، والاستعداد للاختبارات واقتراب المواعيد النهائية للقبول في الجامعات. ويضيف كل من Zhenghong, Shinde and Willems (2013,1) أن الإجهاد الأكاديمي هو حالة أو شعور يأتي للمتعلم عندما تزيد عليه المتطلبات المتعددة في البيئة الأكاديمية، مثل كثرة الدورات الدراسية، وكتابة أوراق العمل ، والتقييم، وتتجاوز تلك المطالب إمكاناته الشخصية والاجتماعية المتاحة. ويرى الجمال (٢٠١٥، ٣٧١) أنه شعور الطالب بالاستنزاف الانفعالي والكسل والمماطلة، وما يصاحبه من تغيرات فسيولوجية تؤثر في أداء المتطلبات والمهام الأكاديمية. ويذكر Olufunke (2017,60) أن الإجهاد الأكاديمي هو عدم توازن الجسم الناتج عن الضغوط التي يعاني منها الكثير من المتعلمين أثناء أداء الواجبات الأكاديمية، والمنافسة مع الزملاء، وعدم مراعاة الفروق الفردية من قِبل المحاضرين أو المعلمين، وعدم كفاية الدعم الأكاديمي من الوالدين وتدني المستوي الاقتصادي للأسرة.

ومن هنا يتضح أن الإجهاد الأكاديمي هو حالة من التوتر الجسدي أو الانفعالي أو الفكري الشديدة تصيب الطالب بالاضطراب والإرهاق والتوتر والقلق، وتنجم عن الضغوط الأكاديمية أو صعوبة التوافق مع البيئة الجامعية.

**- مصادر الإجهاد الأكاديمي:**

يرى كل من (Misra and ; Schafer,1996 ; Campbell and Svenson ,1992 Radcliff and Lester, ;Sinha, Sharma and Nepal ,2001 ;McKean ,2000 Beggs ; Leung, Yeung and Wong ,2010 ; Ang and Huan ,2006 ; 2003 (Ghatol ; Kadapatti and Vijayalaxmi, 2012 ; and Janiszewski, 2011 2017, أن مصادر الإجهاد الأكاديمي تتمثل في :

- كثرة الالتزامات الأكاديمية، والضغوط المالية، ونقص مهارات إدارة الوقت.
- ضغوط الاستذكار، وتناول الاختبارات، وكتابة أوراق العمل والمتطلبات، والرغبة في الحصول على درجات لائقة أو جيدة.
- الرغبة في التخرج، وكثرة الارتباط بالمواعيد والرغبة في إنجاز الأعمال، والأنشطة الخارجة عن المناهج الدراسية، والاختبارات، وإقتراب مواعيد الاختبارات.
- التوقعات المرتفعة من الوالدين رغم تدني قدرات أبنائهم، وكثرة المقررات التي يتم دراستها، والضغط الأكاديمي، والطموحات غير الواقعية، والفرص المحدودة، والقدرة التنافسية العالية.
- عبء العمل المفرط وضغوط التنشئة الاجتماعية وعدم التوجيه من ذوي الخبرة.
- التوقعات الأكاديمية المرتفعة من الفرد ذاته والمعلمين التي لا تتناسب مع القدرات الفعلية للفرد.
- الاختبارات والواجبات المنزلية المفرطة، وضعف الأداء الأكاديمي، والمنافسة مع الأقران.
- التوتر والقلق المرتبط بالبيئة الأكاديمية، والاختبارات التي تحتاج إلى وقت طويل في أدائها، وأداء المهام المعرفية الصعبة، أو الأعمال الشخصية التي يجري تقييمها.
- عادات الاستذكار السيئة، والمشاكل الدراسية، وتغير البيئة التعليمية وانخفاض المستوى الاجتماعي والإقتصادي والثقافي.
- ديناميات الأسرة المضطربة، وعدم القدرة على التوافق الدراسي، وتعاطي المخدرات.

**وعلى ذلك يمكن تصنيف مصادر الإجهاد الأكاديمي في المرحلة الجامعية إلى:**

- **البيئة الأكاديمية:** حيث انتقال الطلاب من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية بما فيها من كميات كبيرة من المعلومات، واختلاف الحياة الجامعية عن الحياة المدرسية، وطبيعة الاختبارات التي تختلف عما تقدم في المراحل التعليمية السابقة.
- **الأقران:** حيث التنافس بين الأقران للتفوق فيما بينهم من حيث الملبس أو وسيلة الانتقال أو الدخل المادي أو الحصول على درجات مرتفعة.
- **أعضاء هيئة التدريس:** من خلال التكليفات بالأنشطة اللاصفية المرهقة، وإعطاء الطلاب كمًا علميًا كبيرًا، وتحديد الاختبارات النصفية لكل المقررات في أيام متقاربة.
- **الوالدان:** من خلال طموحاتهم المرتفعة بالنسبة لأبنائهم، والرغبة في تفوقهم على الآخرين، وانخفاض المستوى الاجتماعي والإقتصادي للوالدين، وتكليف الأبناء بالمزيد من الأعمال الأسرية التي تعوقهم عن الاستذكار أو حضور المحاضرات.

- **سلبيات الإجهاد الأكاديمي:**

يرى كل من (Dwyer and Cummings, 2001 ; Campbell and Svenson, 1992 ; Fairbrother and Warn, 2003 ; Williamson , Birmaher, Ryan and Dahl, ;Palmer and Puri, 2006;2005 Lee,Wong,Chow and McBride-Chang 2006 , Chiu, Ng and Fong ,2016 ، So and Park ,2016) أن الإجهاد الأكاديمي يؤثر في أداء طلاب الجامعة بشكل سلبي في :

- الأداء الأكاديمي.
- الصحة البدنية والنفسية للطلاب.
- العلاقات الاجتماعية سواء داخل الجامعة أو خارجها.
- ظهور أعراض القلق والاكتئاب وانخفاض الأداء الأكاديمي لديهم.
- عدم التحكم في القلق والخوف، وتعطيل الوظائف المعرفية اللازمة للنجاح الأكاديمي.
- توليد الأفكار الانتحارية بسبب الفشل في تحقيق طموحات والديهم التي تفوق قدرتهم.
- إدمان الإنترنت وعدم النوم الكافي، وتغير السلوك الغذائي ومشاكل في الصحة العقلية.
- إتباع السلوكيات غير الصحية مثل تعاطي الكحوليات والتبغ والمخدرات، وعدم الانتظام في تناول الوجبات الغذائية، والتي تؤثر بدورها على الأداء الأكاديمي.

**ومما سبق يتضح أن سلبيات الإجهاد الأكاديمي تؤثر في عدة جوانب لدى الطلاب هى:**

- الجانب النفسي من خلال ظهور القلق والاكتئاب الصداع لدى المتعلم.
- الجانب السلوكي ويتمثل في تعاطي المخدرات والتبغ والكحوليات.
- الجانب التعليمي ويتمثل في انخفاض المستوى التحصيلي.
- الأفكار اللاعقلانية من خلال التفكير فى الانتحار بسبب الشعور بالفشل.

## ثالثًا: مهارات إتخاذ القرار: Decision Making Skills

يذكر جروان (٢٠٠٧، ١٢٤) أن عملية اتخاذ القرار هى عملية عقلية معرفية معقدة تعتمد على المعلومات التي يدركها الفرد والاستخدام الملائم لتلك المعلومات، وتعد هذه العملية أحد العمليات العقلية العليا وتصنف ضمن استراتيجيات التفكير التي تضم حل المشكلات وتكوين المفهوم وتتطلب هذه العملية مهارات عقلية عليا كالتقويم والتحليل والاستنباط والاستقراء وبذلك تتداخل مع أنماط التفكير المركب كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي. ويضيف محمود (٢٠٠٧، ٦٣) أن مهارة إتخاذ القرار تعد من المهارات الحياتية، وتساعد المتعلم على الاختيار الدقيق الواعي لأحد البدائل من بين عدة بدائل متاحة أمامه والتي تتعلق بمواقف ومشكلات تعليمية وشخصية واجتماعية في ضوء ما لديه من معلومات ومعطيات ترتبط بهذه المواقف. ويرى قطيط (٢٠١١، ٧٠) أنها عملية عقلية يتم من خلالها اختيار بديل من بين بدائل معينة لاختيار الأنسب بعد التأمل في متطلبات الموقف وفي حدود الوقت المتاح. ويشير النجار (٢٠١٤، ١٠١) إلى أن اتخاذ القرار هو عملية عقلية عميقة ومركبة يتم فيها تفضيل واختيار بديل ما من بين عدة بدائل مطروحة لمواجهة موقف ما أو حل مشكلة معينة وذلك بعد تأمل وتقييم البدائل المطروحة، وتتضمن هذه العملية مجموعة من المهارات الفرعية هي: فهم المشكلة وتحديدها، جمع المعارف والمعلومات والتفكير بمتطلبات اتخاذ القرار، وإيجاد البدائل والمفاضلة بينها، واختيار البديل الأفضل وتنفيذه ومتابعته.

وذلك جعل جاد (٢٠١٥، ٤١٩) يرى أن اتخاذ القرار هو عملية عقلية معرفية يقوم فيها الفرد بتحديد مشكلته بوضوح، وجمع المعلومات حول هذه المشكلة، وتحديد كافة البدائل المحتملة، واختيار أفضلها، وتقييمها في ضوء ما هو متاح من معلومات، وتصنيفها، بالإضافة إلى تمتعه ببعض السمات الشخصية التي تؤهله لاتخاذ القرار المناسب في التوقيت المناسب. ويضيف كل من سالم وعطية (٢٠١٦، ٥٠) أنه لابد من توافر عناصر مهمة في عملية اتخاذ القرار، وهى وجود مشكلة أو موقف يحتاج لاتخاذ قرار، واقتراح مجموعة من البدائل في ضوء المعلومات والخبرة السابقة والاختيار بين البدائل المتاحة مع تحديد ايجابيات وسلبيات كل بديل، والمفاضلة بينها لإختيار أفضلها والتوصل إلى قرار نهائي واتخاذه. ويتفق كل من (الزغلول

والزغلول ،٢٠٠٣; جروان ،٢٠٠٧ ; ملقي ،٢٠١١) على أن مهارات اتخاذ القرار تتمثل في (مهارة تحديد الأهداف المرغوبة بوضوح ، ومهارة تحديد جميع البدائل الممكنة والمقبولة ، ومهارة تحليل البدائل بعد تجميع معلومات وافية عن كل منها ، ومهارة ترتيب البدائل في قائمة أولويات، ومهارة إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة ، ومهارة اختيار أفضل البدائل واعتماده للتنفيذ).

ومن هنا يمكن استخلاص أن إتخاذ القرار هو عملية عقلية تتطلب استخدام مهارات تفكير عليا كالتحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط في المفاضلة بين البدائل المتاحة أمام المتعلم واختيار أفضلها وتقييم اختياره من أجل تحقيق هدف يسعى إليه ، وأنه يمكن اكتساب الكثير من مهارات إتخاذ القرار عن طريق التدريب أو التقليد للآخرين ، إلا أنه ليس من السهل تعلم إتخاذ القرارات الصائبة ، نظرًا لأن عملية إتخاذ القرار تعتمد على التقدير السليم للبدائل وكذلك على صحة المعلومات التي يعتمد عليها في إتخاذ القرار وكذلك الخبرات التي يكتسبها من خلال مراقبة النتائج المترتبة على إتخاذ قرارات سابقة .

- **العوامل المؤثرة في مهارات اتخاذ القرار:**

يرى (عبد الخالق وآخرون، ٢٠٠٣; موسى، ٢٠٠٩) أن العوامل المؤثرة في مهارة إتخاذ القرار تتمثل في:

- **الحالة المزاجية الإيجابية:** حيث إنها تؤدي إلى أفكار متسقة وتهيئ الفرد لأعمال إبداعية وتمنحه ٍامكانية أفضل لحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- **القيم والمعتقدات:** يتخذ الفرد قرارات لا تتعارض مع القيم والمعتقدات التي يؤمن بها.
- **المؤثرات الشخصية:** يتخذ الفرد القرار بحيث يكون متطابقًا مع التوجهات الشخصية له.
- **الطموح والميول:** يتخذ الفرد القرار النابع من ميوله وطموحاته دون النظر إلى النتائج المترتبة على ذلك.
- **العوامل النفسية:** حيث يؤثر التوتر النفسي والاضطرابات والحيرة والتردد بشكل كبير في إتخاذ القرار.

وهنا يتضح أن العوامل السلبية المؤثرة في إتخاذ القرار تتسبب في عجز المتعلم عن تحديد المشكلة التي تواجهه بدقة أو العجز عن عمل تقييم جيد للبدائل التي أمامه أو عدم توافر الخبرة المناسبة لديه بالموضوع المطلوب منه إتخاذ القرار المناسب.

- **أساليب إتخاذ القرار:**

**يرى شراب (٢٠١١، ٤٢٢) أنها تتمثل في:**

- **الأسلوب العقلاني:** وفيه يتميز الفرد باللجوء بطريقته المنطقية والمنظمة في تناول الموقف وجمع المعلومات وتنظيمها وفحصها والتحقق من صحتها واستكشاف كل البدائل المتاحة وتقييمها لإتخاذ القرار.
- **الأسلوب الاعتمادي:** وفيه يتميز الفرد باللجوء إلى الآخرين لمساعدته أو إبداء النصيحة والتوجيه في اتخاذ القرار.
- **الأسلوب التلقائي:** وفيه يتميز الفرد بالسرعة عند اتخاذ القرار دون تهاون.
- **أسلوب الحدس:** وفيه يتخذ الفرد قراره بناء على فطرته والإحساس بصحته.
- **أسلوب التجنب:** وفيه يتميز الفرد بتجنب أو تأجيل إتخاذ القرار كلما كان ممكنًا.

وبناء على ذلك يتضح أنه ليس هناك أسلوبًا أمثلًا لإتخاذ القرار يتناسب مع جميع المواقف، حيث يكون الأسلوب أفضل عندما يتناسب مع طبيعة الموقف الذي يتم إتخاذ القرار فيه، فيعتمد الفرد على معايير مختلفة في تقييم بدائل معينة وبناء عليه يتخذ قرار يتناسب معها.

- **خطوات اتخاذ القرار:**

**أتفق (محمود ،٢٠٠٦; حمدان، ٢٠١٠ ; عطية، ٢٠١٦) أنها تتمثل فيما يلي:**

١-تحديد الموقف الذي يتطلب اتخاذ القرار.

٢-توفير المعلومات المطلوبة لاتخاذ القرار.

٣-إدراك القيم التي يتضمنها الموقف والنتائج المترتبة عليها.

٤-وضع بدائل للقرار والتنبؤ بالنتائج.

٥-اتخاذ القرار بناء على المعلومات والبيانات الصحيحة.

٦-اتخاذ الخطوات الاجرائية لتنفيذ القرار.

وبناء على ذلك يتضح أن اتخاذ القرار ليس نهاية المطاف، ولكنه يكون البداية نظرًا لان المتعلم يجب عليه التفكير في نتائج اتخاذ قراره الأكاديمي، وتصحيح مساره من وقت لآخر للوصول إلى القرار السليم المرتبط بنتائج تعلمه.

## رابعًا: دور التعلم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات إتخاذ القرار:

يرى كل من Nonis ,Hudson, Logan and Ford (1998, 587) أن التدريب على إحدى استراتيجيات التعلم الاستراتيجي المتمثلة في مهارات إدارة الوقت لا يساعد فقط في الحد من قلق الطلاب والإجهاد الأكاديمي ، ولكن يساعد أيضًا في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي . وتوصل كل من Misra and Mckean (2000, 41) من خلال تحليل الانحدار للعلاقة بين الإجهاد الأكاديمي وكل من القلق وإدارة الوقت، وهو إحدى استراتيجيات التعلم الاستراتيجي إلى أن جزءًا من الإجهاد الأكاديمي يرتبط بالإدراك والاتجاه نحو استراتيجية إدارة الوقت. ويشير كل من Aluja and Blanch (2004,157) إلى أن عادات الاستذكار هى استراتيجيات يعتمد عليها بعض الطلاب للتغلب على الإجهاد الأكاديمي، حيث تساعدهم في تلبية المطالب المفروضة عليهم من قبل البيئة الأكاديمية، وهى ترتبط إرتباطًا إيجابيًا بالأداء الأكاديمي. ويرى كل من Sreeramareddy *et al.* (2007, 26) أن هنالك العديد من استراتيجيات التوافق التي يستخدمها الطلاب عندما يعانون من الإجهاد الأكاديمي، فالبعض منهم يلجأ إلى تجنب المواجهة من خلال تعاطي المخدرات، بينما يحاول آخرون التفاعل بنشاط من خلال تقبل الأمر واستخدام استراتيجية التخطيط واتخاذ الإجراءات اللازمة للتغلب على الإجهاد الأكاديمي.

وتوصل كل من Kearns and Gardiner (2007, 235) إلى أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض في الإجهاد الأكاديمي يستخدمون استراتيجية إدارة الوقت بصورة تلقائية ، وأن الإجهاد الأكاديمي يرتبط ارتباطًا عكسيًا بالمعدل التراكمي لدرجات الطلاب . وعلى جانب آخر تناولت بعض البحوث والدراسات دور معرفة ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اتخاذ القرار، حيث توصلت دراسة كل من Batha and Carroll (2007,64) إلى وجود علاقة بين الوعي بما وراء المعرفة ومهارة إتخاذ القرار، وهذه العلاقة تتضح خلال تنظيم الفرد لمعرفته، والذي يترتب عليه كفاءة مرتفعة في إتخاذ القرار. ويشير كل من Yeung and Summerfield (2012,1310) إلى أن الأفراد يقيمون قراراتهم بناءً على خبرتهم بالأخطاء التي سبق ومروا بها ، وذلك يجعلهم يثقون في قراراتهم ، وأن دور مهارات ما وراء المعرفة يتضح خلال مساعدة الفرد على تجنب تكرار ارتكاب نفس الأخطاء، وتجنب الإفراط في تخصيص الوقت أو الموارد للقرارات التي تقوم على أدلة لا يمكن الاعتماد عليها .

ومما سبق يتضح أن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يمكن أن تمثل دورًا فعالًا في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات إتخاذ القرار من خلال تعليم الطلاب تلك الاستراتيجيات التي تسهل اكتساب المعارف والمهارات اللازمة ومراقبة أداءهم خلال استخدامها، وهو ما يشير إلى أن التدريب على التعلم الاستراتيجي الذي يتم تناوله في البحث الحالي يمكن أن يكون فعالًا في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي، ويكتسب الطلاب الخبرات الملائمة التي تساعدهم في إتخاذ القرار والثقة به.

## البحوث والدراسات السابقة *:

هدفت دراسة كل من Hoff and Shahani (1990) إلى التحقق من علاقة استراتيجية إدارة الوقت بكل من الأداء الأكاديمي والإجهاد الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) طالبًا جامعيًا، وطبق عليهم استبيان تقييم إدارة الوقت والاتجاهات والإجهاد الأكاديمي والتصورات الذاتية للأداء والمعدل التراكمي، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن الطلاب ذوي إدارة الوقت ظهروا أفضل من أقرانهم ذوي إدارة الوقت الأقل في الرضا عن الحياة والإجهاد الأكاديمي.

وقام كل من Misra and McKean (2000) بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي وكل من القلق وإدارة الوقت وأوقات الفراغ لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٩) طالبًا وطالبة ، تنقسم إلى (٦٣ طالبًا ، ١٨٦ طالبة) ، وطبق عليهم مقياس الإجهاد الأكاديمي ومقياس القلق ومقياس إدارة الوقت ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن الطالبات كن أفضل من الطلاب في إدارة الوقت ، وأن الطالبات كن أعلى من الطلاب في مستوى الإجهاد الأكاديمي والقلق ، وأن الطلاب استفادوا من الأنشطة الترفيهية أكثر من الطالبات، وأن إدارة الوقت والحد من القلق واستغلال أوقات الفراغ بشكل جيد تسهم بشكل فعال في الحد من الإجهاد الأكاديمي .

وسعت دراسة الخلف (٢٠٠٥) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات إتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض ، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبًا من مختلف سنوات المرحلة الجامعية الأربع ،

* من خلال استعراض الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت الإجهاد الأكاديمي ومهارات اتخاذ القرار – في حدود علم الباحثين – لم يتم التوصل إلى دراسات مباشرة تناولت التعلم الاستراتيجي مع كل منهما، لذا تم الاستعانة بالدراسات التي تناولت أبعاد التعلم الاستراتيجي، والمتمثلة في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وإدارة المصادر.

وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨-٢٦) سنة، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وحصل طلاب المجموعة التجريبية على برنامج تدريبي يتضمن (٢٠) جلسة معرفية للتعلم ، ثم طبق مقياس اتخاذ القرار على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات إتخاذ القرار لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة كل من Batha and carroll (2007) التعرف على أثر التدريب على ما وراء المعرفة في اتخاذ القرار ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالبًا من طلاب الجامعة، وتم تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات من حيث مهارة اتخاذ القرار إلى (أقل من المتوسط – متوسط – فوق المتوسط) ، وتم تدريب جميع الطلاب على مهارات ما وراء المعرفة ، وتم تطبيق مقياس إتخاذ القرار عليهم عقب التدريب مباشرة ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء المعرفة واتخاذ القرار ، وأن التنظيم المعرفي يؤثر بصورة فعالة في إتخاذ القرار، وأن تعليمات ماوراء المعرفة كانت أكثر فعالية للطلاب ذوي المستوى الأقل من المتوسط في إتخاذ القرار، وكانت أقل فعالية بالنسبة للمتوسطين أو فوق المتوسط في إتخاذ القرار.

وقام كل من زغلول والنجار (٢٠١١) إلى بحث أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبًا بالصف الأول الثانوي التجاري بكفرالشيخ، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وحصل طلاب المجموعة التجريبية على تدريب لمدة شهرين على استراتيجيات ماوراء المعرفة من خلال مقرر التسويق ، وتم تطبيق اختبار تحصيلي ومقياس مهارات اتخاذ القرار ومقياس الدافعية للتعلم، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو تحسن التحصيل الدراسي ومهارات إتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية عند مقارنة أدائهم بأداء المجموعة الضابطة.

وسعت دراسة كل من Forbus, Newbold and Mehta (2011) إلى التحقق من الفروق بين الطلاب العاديين والطلاب كبار السن من حيث سلوكيات إدارة الوقت وعوامل

الإجهاد الأكاديمي واستراتيجيات التأقلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧١) طالبًا بالمرحلة الجامعية منهم (٩٧) طالبًا من كبار السن كانت أعمارهم الزمنية أكبر من (٢٤) سنة وباقي العينة من الطلاب العاديين، وطبق عليهم استبيان إدارة الوقت واستبيان الإجهاد الأكاديمي واستبيان استراتيجيات التأقلم ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن الطلاب كبار السن يعملون ساعات أطول وأكثر كفاءة في إدارة الوقت واستخدامًا لاستراتيجيات التأقلم ، ولديهم إجهاد أكاديمي أقل بالمقارنة بالطلاب العاديين ، كما كان لديهم مستويات نجاح أكاديمي أعلى مقاسًا بالمعدل التراكمي.

وقامت دراسة كل من Kadivar, Kavousian,Arabzadeh and Nikdel (2011) بفحص العلاقة بين استراتيجيات التعلم وتوجيه الهدف في الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠ طالب وطالبة) مقسمة إلى (١٥٠) طالبًا، (١٥٠) طالبة في المرحلة الجامعية ، وتم اختيارهم من أربع كليات ، وطبق عليهم استبيان توجيه الهدف واستبيان استراتيجيات التعلم واستبيان الاجهاد الأكاديمي ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية وبين الإجهاد الأكاديمي .

وأجرت ياسين (٢٠١٢) دراسة للتعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس وحدة من مقرر الأحياء في تنمية التحصيل الدراسي ومهارة اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالبة بالصف الأول الثانوي من ثلاث فصول دراسية ، حيث تم تدريس الفصل الأول باستخدام استراتيجية (K.W.L) وتم تدريس الفصل الثاني باستخدام خرائط المفاهيم ، والفصل الثالث تم تصنيفه كمجموعة ضابطة ، وأستمر تدريس المجموعتين التجريبيتين لمدة (٦) أسابيع ، ثم طبق عليهن اختبار تحصيلي في مقرر الأحياء ومقياس مهارات اتخاذ القرار ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو تحسن التحصيل ومهارات إتخاذ القرار لدى الطالبات في المجموعتين التجريبيتين اللاتي تم تدريبهن على استراتيجي ماوراء المعرفة (K.W.L ، خرائط المفاهيم) بالمقارنة بالطالبات في المجموعة الضابطة .

وقامت دراسة أبو جحجوح (٢٠١٤) بدراسة للتحقق من فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال العلمي والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة

المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبة بالمجموعة التجريبية ، (٥٣) طالبة بالمجموعة الضابطة، وحصل طلاب المجموعة التجريبية على تدريب لمدة عشرة أسابيع متتالية على استراتيجية ماوراء المعرفة ، ثم طبق اختبار الاستدلال العلمي ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس اتخاذ القرار، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار لصالح طالبات المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستدلال العلمي .

وهدفت دراسة كل من Häfner *et al.* (2014A) إلى خفض حدة الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال التدريب على إدارة الوقت ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبًا من طلاب الجامعة ، وحصل جميع الطلاب على تدريب مكثف على إدارة الوقت لمدة أربعة أسابيع، ثم طبق عليهم مقياس الإجهاد الأكاديمي ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن التدريب على إدارة الوقت لم يسهم بشكل فعال في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .

واستهدفت دراسة كل من Häfner *et al.* (2014B) الكشف عن فعالية برنامج للتدريب على إدارة الوقت في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الجدد، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٧) طالبًا مستجدًا بالجامعة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى (٨٩) طالبًا في المجموعة التجريبية، والثانية (٨٨) طالبًا في المجموعة الضابطة، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو خفض حدة الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية بالمقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

وقامت دراسة Ramli *et al.* (2018) بالتحقق من العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي والتنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الجامعية في وادي كلانج بماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) طالبًا بجامعة وادي كلانج بماليزيا، وطبق عليهم مقياس الإجهاد الأكاديمي ومقياس تنظيم الذات باستخدام التحليل الارتباطي، كشفت النتائج عن وجود ارتباط عكسي بين الإجهاد الأكاديمي والتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة.

## تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة:

**من حيث الأهداف:**

- اختلفت البحوث والدراسات في تحديد الهدف، ولكنها اتفقت في بعض الجوانب، مثل بحث العلاقة بين متغير الإجهاد الأكاديمي وبين متغيرات أخرى مثل متغير إدارة الوقت كما في دراسة (Forbus *et* Misra and McKean, 2000 ; Hoff and Shahani,1990) ; *al.* ,2011 ، ومتغير استراتيجيات التعلم كما في دراسة (Kadivar *et al.*,2011) ، وتنظيم الذات كما في دراسة (Ramli *et al.*,2018) .
- هدفت دراسة (Häfner *et al.*,2014A ; Häfner *et al.*,2014B) إلى خفض الإجهاد الأكاديمي لدى الطلاب من خلال التدريب على استراتيجية إدارة الوقت.
- حاولت بحوث ودراسات مختلفة تحسين اتخاذ القرار باستخدام التدريب على استراتيجيات مختلفة كالتدريب على الاستراتيجيات المعرفية كما في دراسة الخلف (٢٠٠٥)، واستراتيجيات ما وراء المعرفة كما في دراسة (Batha and carroll ,2007 ; زغلول والنجار ،٢٠١١; ياسين ،٢٠١٢; أبو جحجوح ،٢٠١٤).
- استفاد الباحثان من خلال التعرف على أهداف البحوث والدراسات السابقة التي تم تناولها في تحديد أهداف البحث الحالي.

**من حيث العينة:**

- اختلفت البحوث والدراسات في حجم العينة التي تناولتها، حيث تراوح عدد أفراد العينة ما بين (٤٧١) طالبًا كما في دراسة (Forbus *et al.*,2011) ، وبين (٢٣) طالبًا كما في دراسة (Häfner *et al.*,2014A).
- واختلف نوع العينة التي تناولتها البحوث والدراسات، حيث تناولت بعضها طلاب جامعة كما في دراسة (Misra and McKean,2000 ; Hoff and Shahani ,1990 ; الخلف،٢٠٠٥ ; Batha and carroll,2007 ; Forbus *et al.*,2011 ، Kadivar *et al.*,2011 ; Häfner *et al.*,2014A ; Häfner *et al.*,2014B ; أبو جحجوح ،٢٠١٤; Ramli *et al.*,2018) ، وتناولت دراسات أخرى طلاب بالمرحلة الثانوية مثل دراستي (زغلول والنجار ،٢٠١١; ياسين ،٢٠١٢).

- استفاد الباحثان من التعرف على العينات التي تناولتها البحوث والدراسات السابقة في تحديد المرحلة التي سيتم اختيار العينة منها، وتحديد العدد الذي تم تناوله في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

**من حيث النتائج:**

- توصلت نتائج بعض البحوث والدراسات إلى أن الطلاب ذوي الخبرة في استخدام استراتيجية إدارة الوقت كانوا أقل في الإجهاد الأكاديمي كما في دراسة كل من ( Hoff and Shahani,1990 ; Misra and McKean ,2000; Häfner *et al.*,2014B)
- توصلت دراسة كل من Häfner *et al.*(2014B) إلى أن التدريب على استراتيجية إدارة الوقت أسهم في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي ، في حين توصلت دراسة كل من Häfner *et al.*(2014A) إلى نتائج مناقضة وهى أن التدريب على استراتيجية إدارة الوقت لا يخفض من حدة الإجهاد الأكاديمي .
- توصلت دراسة كل من Forbus *et al.*(2011) إلى أن الطلاب الأكبر سنًا في الجامعة كانوا أفضل من الطلاب الأصغر سنًا في إدارة الوقت، وتوصلت دراسة كل من Misra and McKean (2000) إلى أن الطلاب كانوا أفضل من الطالبات في إدارة الوقت بينما كانت الطالبات أعلى من الطلاب في مستوى الإجهاد الأكاديمي.
- كان الطلاب الأفضل في الاستراتيجيات المعرفية أقل في الإجهاد الأكاديمي كما في دراستي (Ramli *et al.*,2018 ; Kadivar *et al.*,2011).
- يمكن تحسين مهارات اتخاذ القرار من خلال التدريب على الاستراتيجيات المعرفية كما في دراسة الخلف (٢٠٠٥)، والتدريب على الاستراتيجيات ماوراء المعرفة كما في دراسة (Batha and carroll ,2007 ; زغلول والنجار ،٢٠١١ ; ياسين ،٢٠١٢ ; أبو جحجوح، ٢٠١٤).
- استفاد الباحثان من نتائج البحوث والدراسات السابقة في صياغة فروض البحث وتفسير نتائجه.

**فروض البحث:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي طلاب لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

## العينة والإجراءات:

### مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ، والبالغ عددهم (٨٠) طالبًا.

### المنهج المستخدم في البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي (المتغير التابع) ويتمثل في الإجهاد الأكاديمي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف.

### العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية للبحث بلغ قوامها (٢٠) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٤٧.٦) شهرًا، بانحراف معياري (٤.٧) شهرًا.

## العينة الأساسية:

تم اشتقاق عينة أساسية قوامها (١٣) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف مرتفعين في مستوى الإجهاد الأكاديمي ومنخفضين في مستوى مهارات اتخاذ القرار ، وهم الذين تقع درجاتهم في الإرباع الأعلى في مقياس الإجهاد الأكاديمي والإرباع الأدنى في مقياس مهارات إتخاذ القرار ، وقد روعي عند اختيار أفراد العينة الأساسية أن يكونوا من نفس المستوى الأكاديمي للعينة الاستطلاعية ، وقد تم ذلك الاختيار في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ ، وبلغ متوسط الأعمار الزمنية لعينة البحث الأساسية (٢٥١.١) شهرًا، بانحراف معياري (٤.٠٥) شهراً ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٧) طلاب، والأخرى ضابطة (٦) طلاب.

**تم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج البحث، والمتمثلة في:**

أ- **القائم بالتجربة:** قام الباحثان بتدريب الطلاب على التعلم الاستراتيجي.

ب- **المثيرات المستخدمة:** تم توحيد محتوى الجلسات مع جميع طلاب العينة التجريبية.

كما تم حساب التكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والإجهاد الأكاديمي ومهارات إتخاذ القرار، وذلك حتى لا يكون لاختلاف هذه المتغيرات أثر على نتائج البحث، والجدول (١) يوضح ذلك.

**جدول (١)**

**نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى العمر الزمني والإجهاد الأكاديمي ومهارات إتخاذ القرار**

| المتغيرات | المجموعة التجريبية ن = ٧ | | المجموعة الضابطة ن = ٦ | | U | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | |

| المتغيرات | | المجموعة التجريبية ن = ٧ | | المجموعة الضابطة ن = ٦ | | U | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | |
| العمر الزمني | | ١٠.٧٥ | ١٠٧.٥٠ | ٩.١٧ | ٨٢.٥٠ | ٣٧.٥٠ | ٠.٦١٧ | غير دالة |
| الإجهاد الأكاديمي | سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية | ٦.٠٠ | ٤٢.٠٠ | ٨.١٧ | ٤٩.٠٠ | ١٤.٠٠٠ | ١.٠٢١ | غير دالة |
| | كثرة اعباء الدراسة الجامعية | ٦.٢١ | ٤٣.٥٠ | ٧.٩٢ | ٤٧.٥٠ | ١٥.٥٠٠ | ٠.٨٠١ | غير دالة |
| | سوء تقدير الذات | ٥.٧٩ | ٤٠.٥٠ | ٨.٤٢ | ٥٠.٥٠ | ١٢.٥٠٠ | ١.٢٢٨ | غير دالة |
| | الدرجة الكلية | ٥.٩٣ | ٤١.٥٠ | ٨.٢٥ | ٤٩.٥٠ | ١٣.٥٠٠ | ١.٠٧٩ | غير دالة |
| مهارات اتخاذ القرار | تحديد المشكلة | ٦.٦٤ | ٤٦.٥٠ | ٧.٤٢ | ٤٤.٥٠ | ١٨.٥٠٠ | ٠.٣٧٠ | غير دالة |
| | تحديد الهدف | ٦.٤٣ | ٤٥.٠٠ | ٧.٦٧ | ٤٦.٠٠ | ١٧.٠٠٠ | ٠.٥٩٢ | غير دالة |
| | التفكير في متطلبات اتخاذ القرار | ٥.٧١ | ٤٠.٠٠٠ | ٨.٥٠ | ٥١.٠٠ | ١٢.٠٠٠ | ٠.٣١٥ | غير دالة |
| | طلب المساعدة من الآخرين | ٧.٩٣ | ٥٥.٥٠ | ٥.٩٢ | ٣٥.٥٠ | ١٤.٥٠٠ | ٠.٩٦٢ | غير دالة |
| | توليد البدائل | ٦.٦٤ | ٤٦.٥٠ | ٧.٤٢ | ٤٤.٥٠ | ١٨.٥٠٠ | ٠.٣٧١ | غير دالة |
| | ترتيب البدائل | ٧.٢١ | ٥٠.٥٠ | ٦.٧٥ | ٤٠.٥٠ | ١٩.٥٠٠ | ٠.٢٢٠ | غير دالة |
| | اختيار البدائل الأفضل | ٨.٢٩ | ٥٨.٠٠ | ٥.٥٠ | ٣٣.٠٠ | ١٢.٠٠٠ | ٠.٣٤٤ | غير دالة |
| | التنفيذ | ٦.٣٦ | ٤٤.٥٠ | ٧.٧٥ | ٤٦.٥٠ | ١٦.٥٠٠ | ٠.٦٧٧ | غير دالة |
| | الدرجة الكلية | ٧.٢١ | ٥٠.٥٠ | ٦.٧٥ | ٤٠.٥٠ | ١٩.٥٠٠ | ٠.٢١٨ | غير دالة |

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والإجهاد الأكاديمي وأبعاده ومهارات اتخاذ القرار وأبعاده قبل إجراء البحث، مما يعنى أن هناك تكافؤًا مناسبًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

## أدوات البحث:

## (١) مقياس الإجهاد الأكاديمي (إعداد الباحثين)

**الهدف من المقياس:** التعرف على مستوى شعور الطالب بالإرهاق والتوتر والقلق والإحباط الناتج عن الضغوط الأكاديمية والرغبة في تحقيق الطموح المرتفع للوالدين، وسوء تقديره لقدراته.

**الأساس النظري للمقياس :** لإعداد المقياس تم الاستفادة من مقاييس الإجهاد الأكاديمي في بعض البحوث والدراسات مثل دراسة كل من (Batainеh,2013 ; Dunne et al.,2010 ; الجمال ،٢٠١٥ ; Bedewy and Gabriel ,2015) بهدف حصر المؤشرات السلوكية الدالة على الإجهاد الأكاديمي ، المتمثلة في سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية وكثرة أعباء الدراسة الجامعية وسوء تقدير الذات ، ووضعها في قائمة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وعُرضت عليهم مرة أخرى واتفقوا على صدق العبارات وصلاحيتها كمؤشرات للإجهاد الأكاديمي .

**وصف المقياس:** تكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثة أبعاد اتفقت عليها معظم المقاييس والأطر النظرية التي تناولت الإجهاد الأكاديمي وهى سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية، وكثرة أعباء الدراسة الجامعية، وسوء تقدير الذات، والجدول (٢) يوضح هذه الأبعاد وأرقام العبارات الدالة عليها.

**جدول (٢)**

**أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمي وأرقام العبارات الدالة عليها**

| العدد | البعد | العبارات |
|---|---|---|
| ١ | سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية | ١- ١٢ |
| ٢ | كثرة أعباء الدراسة الجامعية | ١٣- ٢٧ |
| ٣ | سوء تقدير الذات | ٢٨- ٣٨ |

ويتكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٨) عبارة يمثل كل منها مؤشرًا من مؤشرات الإجهاد الأكاديمي، جميعها سالبة ماعدا العبارتين (٢٩، ٣٢) مصاغتين بطريقة موجبة.

**تقدير الدرجات:** يتم توزيع الدرجات كما يلى (نادرًا = ١ ، أحيانًا = ٢ ، دائمًا = ٣) بالنسبة لكل عبارة سالبة من عبارات المقياس ، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات الموجبة ، وبذلك تكون النهاية العظمى هى (١١٤) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والعكس صحيح .

## صدق الاختبار:

١- **صدق التكوين الفرضي:** أشارت الأطر النظرية ونتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإجهاد الأكاديمي وإدارة الوقت كما في دراسة كل من ( Misra and McKean 2000 ; Jibrin,2016) ، وبناء عليه تم التحقق في البحث الحالي من صدق التكوين الفرضي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية (ن=٢٠) في مقياس الإجهاد الأكاديمي ودرجاتهم في مقياس إدارة الوقت (إعداد/الزهراني ، ٢٠١٠أ) ، ووُجد أن قيمة معامل الارتباط هى (- ٠.٨٨) ، وهى قيمة دالة وسالبة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى صدق مناسب لمقياس الإجهاد الأكاديمي .

٢-**صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، وطلب منهم إبداء الرأي حول وضوح وكفاءة العبارات، والجدول (٣) يوضح النسب المئوية لاتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات مقياس الإجهاد الأكاديمي.

**جدول (٣) نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس الاجهاد الاكاديمي**

| رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | %٨٨.٨ | ٩ | %٨٨.٨ | ١٧ | %٨٨.٨ | ٢٥ | %١٠٠ | ٣٣ | %٧٧.٧ |
| ٢ | %٨٨.٨ | ١٠ | %٨٨.٨ | ١٨ | %٨٨.٨ | ٢٦ | %١٠٠ | ٣٤ | %٨٨.٨ |
| ٣ | %٧٧.٧ | ١١ | %١٠٠ | ١٩ | %١٠٠ | ٢٧ | %٨٨.٨ | ٣٥ | %١٠٠ |
| ٤ | %١٠٠ | ١٢ | %١٠٠ | ٢٠ | %١٠٠ | ٢٨ | %٧٧.٧ | ٣٦ | %٧٧.٧ |
| ٥ | %٧٧.٧ | ١٣ | %١٠٠ | ٢١ | %١٠٠ | ٢٩ | %٧٧.٧ | ٣٧ | %٧٧.٧ |
| ٦ | %١٠٠ | ١٤ | %٨٨.٨ | ٢٢ | %٨٨.٨ | ٣٠ | %١٠٠ | ٣٨ | %١٠٠ |
| ٧ | %١٠٠ | ١٥ | %٨٨.٨ | ٢٣ | %٨٨.٨ | ٣١ | %١٠٠ | | |
| ٨ | %١٠٠ | ١٦ | %٧٧.٧ | ٢٤ | %٨٨.٨ | ٣٢ | %١٠٠ | | |

يتضح من الجدول (٣) أن النسب المئوية لاتفاق المحكمين على عبارات المقياس تتراوحت ما بين (٧٧.٧% – ١٠٠%)، وكانت أهم التعليقات التي أشاروا اليها هى تعديل صياغة بعض عبارات المقياس لتعبر عن مؤشرات الإجهاد الأكاديمي والتي يتسبب فيها الزملاء ، وإضافة

عبارات تعبر عن اهتمام الوالدين الزائد بدرجات الطالب ، وتكليفهم له بالكثير من المهام ، وإضافة عبارات تشير إلى محاولة أداء المهام رغم الشعور بضعف القدرات ، وإضافة عبارات تعبر عن الشعور بخيبة الأمل للمحيطين عند الحصول على درجات منخفضة ، وأُخذ بالمقترحات التي قدموها عن عبارات المقياس وعدلت بناء على ذلك، وعرضت عليهم مرة أخرى وأتفق المحكمون على ملاءمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة.

**ثبات المقياس:**

تم حساب الثبات من خلال طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع وكذلك بطريقة ألفاكرونباخ على العينة الاستطلاعية ( ن =٢٠) ، حيث وُجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس هى (٠.٧٦ ، ٠.٨٧ ، ٠.٨٣ ، ٠.٨٩) لأبعاد المقياس المتمثلة في سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية، وكثرة أعباء الدراسة الجامعية، وسوء تقدير الذات، والدرجة الكلية على الترتيب ، وكانت قيمة معامل الثبات في طريقة ألفاكرونباخ (٠.٧٧، ٠.٧٠، ٠.٧٥ ، ٠.٧٩) لأبعاد المقياس المتمثلة في سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية، وكثرة أعباء الدراسة الجامعية، وسوء تقدير الذات، والدرجة الكلية على الترتيب ، وهى قيم ملائمة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، مما يدعو إلى الثقة فى نتائج البحث.

## (٢) مقياس مهارات اتخاذ القرار (إعداد الباحثين)

**الهدف من المقياس:** التعرف على مدى امتلاك الطالب لبعض المهارات التي تعينه على اتخاذ القرار.

**الأساس النظري للمقياس:** لإعداد هذا المقياس تم الاستفادة من المقاييس المتضمنة في بعض البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية التي حددت مهارات اتخاذ القرار مثل دراسة كل من (الطراونة ،٢٠٠٦ ; أيوب والجغيمان ،٢٠١٢ ; المطيري ،٢٠١٧)، وذلك لتحديد أبعاده، وصياغة العبارات المتضمنة في كل بُعد.

**وصف المقياس:** يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٥٤) عبارة تقريرية تمثل مهارات اتخاذ القرار، وهى موزعة على ثمانية أبعاد، كما هو موضح بالجدول (٤):

**جدول (٤) أبعاد وأرقام عبارات مقياس مهارات اتخاذ القرار**

| المهارات | العبارات |
|---|---|

| | موجبة | سالبة |
|---|---|---|
| تحديد المشكلة | ١، ٣ ،٤، ٥، ٦، ٧ | ٢، ٨ |
| تحديد الهدف من اتخاذ القرار | ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦ | ----- |
| التفكير في متطلبات اتخاذ القرار | ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢ | ٢١ |
| طلب المساعدة من الآخرين | ٢٣، ٢٤ | ٢٥، ٢٦،٢٧،٢٨ |
| توليد البدائل | ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥ | ٣٠ |
| ترتيب البدائل | ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٠ | ٣٩ ، ٤١ |
| اختيار البدائل الأفضل | ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧ | ----- |
| التنفيذ | ٤٩، ٥٠، ٥٢، ٥٣، ٥٤ | ٤٨، ٥١ |

ويتضح من الجدول (٤) أن المقياس يتضمن (٤٢) عبارة موجبة، (١٢) عبارة سالبة والمقياس غير محدد الزمن، ويطبق بطريقة فردية أو جماعية، ويكلف الطالب بالإجابة عن جميع الأسئلة.

**تقدير الدرجات:** يتم توزيع الدرجات كما يلى (نادرًا = ١ ، أحيانًا = ٢ ، دائمًا = ٣) بالنسبة لكل عبارة من العبارات الموجبة ، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة ، أي أن النهاية العظمى هى (١٦٢) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، والعكس صحيح .

## الخصائص السيكومترية للمقياس:

### ١-الصدق:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة بجامعة الطائف، وطلب منهم إبداء الرأي حول وضوح وكفاءة عبارات المقياس، والجدول (٥) يوضح النسب المئوية لاتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس:

**جدول (٥) نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس مهارات اتخاذ القرار**

| رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | %١٠٠ | ١٢ | %٧٧.٧ | ٢٣ | %٧٧.٧ | ٣٤ | %٨٨.٨ | ٤٥ | %٨٨.٨ |

| رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | %٨٨.٨ | ١٣ | %٦٦.٦ | ٢٤ | %٨٨.٨ | ٣٥ | %١٠٠ | ٤٦ | %١٠٠ |
| ٣ | %٧٧.٧ | ١٤ | %٦٦.٦ | ٢٥ | %٨٨.٨ | ٣٦ | %١٠٠ | ٤٧ | %١٠٠ |
| ٤ | %٧٧.٧ | ١٥ | %١٠٠ | ٢٦ | %٧٧.٧ | ٣٧ | %٨٨.٨ | ٤٨ | %١٠٠ |
| ٥ | %٧٧.٧ | ١٦ | %٦٦.٦ | ٢٧ | %٧٧.٧ | ٣٨ | %٨٨.٨ | ٤٩ | %٨٨.٨ |
| ٦ | %٦٦.٦ | ١٧ | %٨٨.٨ | ٢٨ | %٨٨.٨ | ٣٩ | %٨٨.٨ | ٥١ | %٧٧.٧ |
| ٧ | %٨٨.٨ | ١٨ | %٨٨.٨ | ٢٩ | %٧٧.٧ | ٤٠ | %٧٧.٧ | ٥٢ | %١٠٠ |
| ٨ | %٨٨.٨ | ١٩ | %٧٧.٧ | ٣٠ | %١٠٠ | ٤١ | %١٠٠ | ٥٣ | %١٠٠ |
| ٩ | %٨٨.٨ | ٢٠ | %٧٧.٧ | ٣١ | %٧٧.٧ | ٤٢ | %٨٨.٨ | | |
| ١٠ | %٧٧.٧ | ٢١ | %١٠٠ | ٣٢ | %٨٨.٨ | ٤٣ | %٨٨.٨ | | |
| ١١ | %٨٨.٨ | ٢٢ | %١٠٠ | ٣٣ | %٨٨.٨ | ٤٤ | %١٠٠ | | |

يتضح من الجدول (٥) أن نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس تتراوحت ما بين (٦٦.٦%- ١٠٠%) ، وتم تنفيذ تعليقاتهم التي أشاروا اليها ، وأهمها أن يتضمن تعديل عبارة لتفيد بأن الطالب يفكر في مواقف مماثلة ثم تنفيذ قرار مشابه ، وعبارة عن أن الطالب يراقب تنفيذ قراره ، وأن الطالب يستبعد القرارات التي تصطدم بالقوانين والأنظمة ، وكذلك تصويب بعد الكلمات والعبارات داخل المقياس، وعرض عليهم المقياس بعد إجراء التعديلات المطلوبة وأفاد جميع المحكمين بصدق مناسب المقياس .

## - صدق المحك الخارجي:

تم التحقق من صدق المقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة البحث الاستطلاعية (ن =٢٠) طالب في مقياس مهارات اتخاذ القرار الحالي، ومقياس اتخاذ القرار -إعداد/المطيري (٢٠١٧) كمحك خارجي، والجدول (٦) يوضح ذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية ودرجات الأبعاد لكل منهما:

**جدول (٦)**

**قيم معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية في مقياس مهارات إتخاذ القرار (إعداد الباحثين) ومقياس اتخاذ القرار إعداد/ المطيري(٢٠١٧)**

| | | مقياس اتخاذ القرار – إعداد المطيري | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتغير | تحديد المشكلة | فهم المشكلة وتحديد الهدف | التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار | طلب المساعدة الذهنية من الاخرين | توليد البدائل | ترتيب البدائل والمفاضلة بينها | اختيار أفضل البدائل | التنفيذ | الدرجة الكلية |
| إتخاذ القرار – إعداد الباحثين | تحديد المشكلة | ٠.٨٢ | | | | | | | | |
| | تحديد الهدف من | | ٠.٧٠ | | | | | | | |
| | التفكير في متطلبات | | | ٠.٧٣ | | | | | | |
| | طلب المساعدة من | | | | ٠.٧٢ | | | | | |
| | توليد البدائل | | | | | ٠.٧٥ | | | | |
| | ترتيب البدائل | | | | | | ٠.٧٦ | | | |
| | اختيار البدائل | | | | | | | ٠.٨٩ | | |
| | التنفيذ | | | | | | | | ٠٧٣ | |
| | الدرجة الكلية | | | | | | | | | ٠.٩١ |

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠٥) ، فيما يتعلق بالدرجة الكلية ودرجات الابعاد ، مما يدل على صدق مناسب للمقياس .

## ٢ –ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع وكذلك بطريقة ألفاكرونباخ على العينة الاستطلاعية ( ن =٢٠) ، حيث وجدا أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس هى (٠.٧٥ ، ٠.٧٦ ، ٠.٨١ ، ٠.٨٢ ، ٠.٧١، ٠.٧٣، ٠.٧٧، ٠.٧٦، ٠.٨٤) لأبعاد المقياس المتمثلة في تحديد المشكلة، وتحديد الهدف من إتخاذ القرار، والتفكير في متطلبات اتخاذ القرار، وطلب المساعدة من الاخرين، وتوليد البدائل، وترتيب البدائل، واختيار البدائل الأفضل، والتنفيذ، والدرجة الكلية على الترتيب ، وكانت معاملات الثبات في طريقة ألفاكرونباخ (٠.٧٩ ، ٠.٧٣ ، ٠.٧٤ ، ٠.٧٢، ٠.٧٤، ٠.٧٨، ٠.٧٩، ٠.٧١، ٠.٨١) لأبعاد المقياس المتمثلة في تحديد المشكلة ، وتحديد الهدف من اتخاذ القرار، والتفكير في متطلبات اتخاذ القرار، وطلب المساعدة من الآخرين، وتوليد البدائل، وترتيب البدائل، واختيار البدائل الأفضل، والتنفيذ، والدرجة الكلية على الترتيب ، وهى قيم ملائمة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، مما يدعو إلى الثقة فى نتائج البحث.

## (٣) البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي (إعداد الباحثين)

### الهدف العام للبرنامج:

خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية.

## الأهداف الفرعية للبرنامج:

**أن يقوم الطالب بعد انتهاء التدريب بما يلي:**

- أن يستخدم الاستراتيجيات المعرفية بمهارة واستقلالية.
- أن يطبق استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط والمراقبة وتقويم الذات) خلال استخدامه للاستراتيجيات المعرفية.
- أن يتقن استراتيجيات الدافعية الذاتية (مكافأة الذات وحوار الذات عن الإتقان) خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية.
- أن يذكر كيفية التعامل باستراتيجيات إدارة المصادر (إدارة الوقت والضبط البيئي وتنظيم الجهد) خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية.

## الخلفية النظرية للبرنامج:

- لإعداد البرنامج استفاد الباحثان من أنموذج Weinstein *et al.* (2006) والذي أشار إلى أن التعلم الاستراتيجي يتكون من عدد من المتغيرات المعرفية، وما وراء المعرفية، والتحفيزية، والتنظيم الذاتي، ويرى كل من (Maydosz ; Coyne, 2007 ; Kriewaldt ,2001 and Raver,2010 ; عبد الحميد وحمدي، ٢٠١٤ ; أبو جاموس ووحشة ،٢٠١٤; Yue, Storm, Kornell and Bjork ,2015) أن مكونات التعلم الاستراتيجي تتمثل في :

### ١-الاستراتيجيات المعرفية:

- **التكرار اللفظي:** هو تكرار المعلومات مراراً بهدف الاحتفاظ بها في الذاكرة، وتسهيل عملية استرجاعها.
- **خرائط المفاهيم:** هى رسم تخطيطي لتمثيل العلاقات بين الأفكار، والصور، والكلمات بصورة هرمية أو عنكبوتيه لتوضيح العلاقة بين بعضها البعض بحيث توضع في قمة الهرم المفاهيم

الأساسية ذات الشمولية العالية وفي قاعدة الهرم توضع المفاهيم الأقل شمولية وذات الخصوصية العالية.

- **التساؤل الذاتي:** هو مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل وأثناء وبعد القراءة، وهى تستدعي تكامل المعلومات والتفكير خلال القراءة للإجابة عن هذه الأسئلة.
- **التركيز على النقاط المهمة:** هى استراتيجية تعتمد على وضع علامات أثناء القراءة على نقاط تحتاج إلى التوضيح أو لأهميتها أو لارتباطها ببعضها البعض.
- **التلخيص:** هو استخلاص أفكار النص المقروء والربط بينها، وإعادة تركيبها بأسلوب المتعلم كي تُعبر عن استيعابه للنص.
- **تدوين الملاحظات:** هى عملية تتطلب جهدًا معرفيًا يعتمد على مهارات الاستماع والتجهيز المعرفي وتجميع وكتابة ما تم فهمه بصورة منظمة كما تم عرضها.

**٢-الاستراتيجيات ماوراء المعرفية: وتتكون من:**

- **التخطيط:** هو اختيار الاستراتيجيات المناسبة للمهمة وتنظيم خطوات إنجازها، وتوقع العقبات وتحديد كيفية مواجهتها.
- **مراقبة الذات:** هو الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام وتحديد متى يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى أثناء تنفيذ العمليات.
- **تقويم الذات:** هو الوقوف على مدى تحقق الهدف لتقدير مخرجات وفعالية التعلم.

**٣-استراتيجيات الدافعية:**

- **مكافأة الذات:** هى تحديد المتعلم بعض المكافآت الإيجابية لنفسه كنتيجة لإكماله للمهمة بنجاح أو بعض أنواع العقاب في حالة الفشل.
- **حوار الذات عن الإتقان:** هو استخدام المتعلم الحديث إلى الذات بتذكير نفسه بأهدافه وتحقيق مستويات عالية من الإتقان واكتساب مهارات جديدة.

**٤-استراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن:**

- **إدارة الوقت:** هى وضع الخطوط العريضة للتحكم في الدراسة مثل تحديد الأهداف الواقعية والتخطيط ووضع جدول أعمال لتحقيقها.

- **الضبط البيئي:** هو تنظيم بيئة التعلم المكانية والوصول إلى أفضل ترتيب لها بحيث تكون منظمة وهادئة وبعيدة عن مشتتات الانتباه.
- **تنظيم الجهد:** هو تنظيم المتعلم لجهده ووقته والانتباه إلى المهام غير الممتعة، وسعيه إلى تحقيق أهدافه الدراسية.

## جلسات البرنامج:

**يتكون البرنامج من نوعين من الجلسات هما:**

## (١) الجلسات التدريبية الإعلامية:

هدفت الجلسات التدريبية الإعلامية إلى إمداد طلاب المجموعة التجريبية من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف بمعلومات عن متغيرات البحث (التعلم الاستراتيجي – الإجهاد الأكاديمي– مهارات إتخاذ القرار)، وذلك بهدف تهيئتهم للتدريب، وأيضًا ليعرف كل منهم ما هو مطلوب منه، ومستوي الأداء المتوقع منهم، وتتمثل الجلسات التدريبية الإعلامية في ثلاث جلسات يستغرق تنفيذها أسبوعًا.

## (٢): الجلسات التدريبية التنفيذية:

سعى البحث الحالي من خلال الجلسات التدريبية التنفيذية إلى التدريب على التعلم الاستراتيجي وتطبيق ما تم تعلمه خلال الجلسات التدريبية الإعلامية للوصول إلي هدف التدريب وهو خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى عينة البحث الحالي، وتمت الجلسات التدريبية التنفيذية على مدار (٢٤) جلسة بواقع أربع جلسات أسبوعيًا، ويستغرق تنفيذها سبعة أسابيع تقريبًا.

## – الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات:

- المحاضرة والمناقشة – العصف الذهني –الواجب المنزلي.

## دور الباحثان خلال إجراءات البحث:

**(١) قبل الجلسات:**

- تهيئة القاعة التى سيتم التدريب فيها.
- تحديد الأهداف المرجوة لكل جلسة بوضوح شديد بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل طالب في المجموعة أداءه في نهاية كل جلسة.

**(٢) أثناء الجلسات:**

- إعلام الطلاب فى المجموعة التجريبية بما ينبغى عليهم أن يؤدوه وأن يمارسوه خلال الجلسات.
- تقديم الشرح الكافى لما ينبغى له ممارسته خلال التدريب على التعلم الاستراتيجي، ثم اتاحة الفرصة للطلاب لممارستهم لها بشكل مستقل.
- توضيح التعليمات التى يجب إتباعها من آن لآخر.
- تلخيص الآراء والمقترحات والحلول لتنشيط التدريب على التعلم الاستراتيجي.

**(٣) بعد الجلسات:**

- تقديم مقياس الإجهاد الأكاديمي ومقياس مهارات اتخاذ القرار، عقب التدريب مباشرة (قياس بعدي)، وكذلك بعد مرور شهر (قياس تتبعي).
- تصحيح المقياسين وتسجيل نتائجهما بغرض التحليل.

## وصف محتوى جلسات البرنامج التدريبي:

قام الباحثان بتدريب المجموعة التجريبية على الاستراتيجيات المعرفية (التكرار اللفظي، خرائط المفاهيم، التساؤل الذاتي، التركيز على النقاط المهمة، التلخيص، تدوين الملاحظات) المعنون بها الجلسات التنفيذية ، كما تم توظيف الاستراتيجيات ماوراء المعرفية (التخطيط ، مراقبة الذات، تقويم الذات) وكذلك استراتيجيات الدافعية (مكافأة الذات، حوار الذات عن الإتقان) فضلًا عن استراتيجيات إدارة المصادر(إدارة الوقت، الضبط البيئي، تنظيم الجهد) أثناء التدريب على الاستراتيجيات المعرفية، وفي ضوء ذلك يوضح الجدول (٧) ملخصًا لمحتوى جلسات البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاستراتيجي وعددها وزمنها والهدف منها :

**جدول (٧) محتوى جلسات البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاستراتيجي**

| رقم الجلسة | عدد الجلسات | عنوان الجلسة | زمن الجلسة | الفنيات المستخدمة | الاستراتيجيات المستخدمة | الهدف من الجلسات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣ اعلامية | التعلم الاستراتيجي | ٣٥ دقيقة | المحاضرة + المناقشة + العصف الذهني | | – أن يعرف معنى التعلم الاستراتيجى.<br>– أن يحدد استراتيجيات التعلم الاستراتيجى. |
| ٢ | | الإجهاد الأكاديمى | ٣٥ دقيقة | | | – أن يعرف معنى الاجهاد الأكاديمى.<br>– أن يذكر مصادر الاجهاد الأكاديمى<br>– أن يحدد سلبيات الاجهاد الأكاديمى |
| ٣ | | إتخاذ القرار | ٣٥ دقيقة | | | – أن يعرف معنى اتخاذ القرار.<br>– أن يذكر العوامل التى تؤثر فى اتخاذ القرار<br>– أن يحدد أساليب اتخاذ القرار |
| ١ إلى ٤ | ٤ تنفيذية | التدريب على استراتيجية التكرار اللفظي | ٦٠ دقيقة | المحاضرة + المناقشة + العصف الذهني | ماوراء معرفية التخطيط مراقبة الذات تقويم الذات + الدافعية مكافأة الذات حوار الذات عن الاتقان + إدارة المصادر إدارة الوقت الضبط البيئى تنظيم الجهد | أن يقوم الطالب فى المجموعة التجريبية بعد انتهاء التدريب بما يلى:<br>– يخطط ويحدد أهدافه.<br>– يعرف الاستراتيجية وخطواتها وتوقيت استخدامها.<br>– ينشط دافعيته لبذل الجهد والمثابرة أثناء استخدام الاستراتيجيات.<br>– يخطط لوقته أثناء استخدام الاستراتيجيات.<br>– يراقب أداءه خلال استخدامه للاستراتيجيات.<br>– يقييم أداءه بعد الانتهاء من استخدام الاستراتيجيات.<br>– يكافئ نفسه بعد الانتهاء من استخدام الاستراتيجية بنجاح.<br>– يربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزنة فى ذاكرته.<br>– ينظم البيئة التى يستخدم فيها الاستراتيجية.<br>– ينظم الجهد وادارة الذات تجاه المشتتات والمهام غير الممتعة. |
| ٥ إلى ٨ | ٤ تنفيذية | التدريب على استراتيجية خرائط المفاهيم | ٦٠ دقيقة | | | |
| ٩ إلى ١٢ | ٤ تنفيذية | التدريب على استراتيجية التساؤل الذاتي | ٦٠ دقيقة | | | |
| ١٣ إلى ١٦ | ٤ تنفيذية | التدريب على استراتيجية التركيز على النقاط المهمة | ٦٠ دقيقة | | | |
| ١٧ إلى ٢٠ | ٤ تنفيذية | التدريب على استراتيجية التلخيص | ٦٠ دقيقة | | | |
| ٢١ إلى ٢٤ | ٤ تنفيذية | التدريب على استراتيجية تدوين الملاحظات | ٦٠ دقيقة | | | |

## – التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للاستخدام:

تم عرض جلسات البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاستراتيجي على أربعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف لأخذ أرائهم ومقترحاتهم حول الجلسات وهدفها، وبعد تجميع آراء ومقترحات المحكمين، وتم تعديل الجلسات وإضافة آرائهم ومقترحاتهم، ثم عرضت عليهم مرة أخرى وأفاد جميع المحكمين بصدق البرنامج، وبذلك تم التحقق من مدى صلاحية جلسات البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاستراتيجي للتطبيق على عينة البحث الحالي.

**- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:**

استغرق تطبيق الجلسات "الإعلامية" و"التدريبية التنفيذية" فترة زمنية مدتها سبعة أسابيع تقريبًا، بمعدل أربع جلسات أسبوعيًا لعينة مكونة من (٧) طلاب بالمجموعة التجريبية من قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وتم التدريب بإحدى القاعات الدراسية بكلية التربية بجامعة الطائف في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

**إجراءات البحث:**

١. تم الحصول على موافقة وكيل الجامعة على التطبيق فى المرحلة الجامعية.
٢. تم اجراء مقابلات مع طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف لتوضيح هدف الدراسة لهم.
٣. طبق مقياس الإجهاد الأكاديمي ومقياس مهارات اتخاذ القرار وتحديد الطلاب الذين تقع درجاتهم في الإرباع الأعلى في مقياس الإجهاد الأكاديمي، والإرباع الأدنى في مقياس مهارات اتخاذ القرار.
٤. تم تقسيم هؤلاء الطلاب الذين تم تحديدهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إجراء التكافؤ بينهما في الإجهاد الأكاديمي ومهارات اتخاذ القرار والعمر الزمني.
٥. تم إعداد جلسات البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاستراتيجي.
٦. تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاستراتيجي على طلاب المجموعة التجريبية فقط.
٧. بعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق مقياس الإجهاد الأكاديمي ومقياس مهارات اتخاذ القرار على المجموعة الضابطة والتجريبية (قياس بعدى)، ثم تطبيق نفس المقياسين بعد مرور شهر على طلاب المجموعة التجريبية فقط (قياس تتبعي).
٨. تم جمع نتائج المقياسين المطبقين والقيام بتصحيحهما خلال القياسين البعدي والتتبعي، وإدخال البيانات عبر الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) Statistical package for social Science الإصدار (١٦).
٩. تم تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وصياغة التوصيات الخاصة بالنتائج التي تم التوصل إليها.

## الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام أساليب احصائية متمثلة في: المتوسط الحسابي –الانحراف المعياري –معامل الارتباط سبيرمان – اختبار مان ويتنى – اختبار ويلككسون.

## نتائج البحث:

## الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية** ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث الأبعاد تتمثل في "سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية"، و"كثرة أعباء الدراسة الجامعية"، و"سوء تقدير الذات"، والجدول (٨) يوضح ذلك:

**جدول (٨)**

**نتائج حساب قيمة (U) لمتوسطى رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي**

| البعد | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | معامل مان ويتنى U | قيمة Z | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية | التجريبية | ٧ | ٤.٠٠ | ٢٨.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٢٥ | ٠.٠٥ | ٠.٨٤ |
| | الضابطة | ٦ | ١٠.٥٠ | ٦٣.٠٠ | | | | |
| كثرة اعباء الدراسة الجامعية | التجريبية | ٧ | ٤.٠٠ | ٢٨.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٤٦ | ٠.٠٥ | ٠.٨٤ |
| | الضابطة | ٦ | ١٠.٥٠ | ٦٣.٠٠ | | | | |
| سوء تقدير الذات | التجريبية | ٧ | ٤.٠٠ | ٢٨.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٤٢ | ٠.٠٥ | ٠.٨٤ |
| | الضابطة | ٦ | ١٠.٥٠ | ٦٣.٠٠ | | | | |
| الدرجة الكلية | التجريبية | ٧ | ٤.٠٠ | ٢٨.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٢٥ | ٠.٠٥ | ٠.٨٤ |
| | الضابطة | ٦ | ١٠.٥٠ | ٦٣.٠٠ | | | | |

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة الضابطة عند مستوى (٠.٠٥)، حيث الأبعاد تتمثل في "سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية" ، و"كثرة أعباء الدراسة الجامعية" ، و"سوء تقدير الذات" ، كما وُجد أن قيمة حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) هى (٠.٨٤) لكل من الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني أن (٨٤ %) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للإجهاد الأكاديمي يعود لأثر التعلم الاستراتيجي وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة كل من Hoff and Shahani (1990) التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي إدارة الوقت ظهروا أفضل من أقرانهم ذوي إدارة الوقت الأقل في الرضا عن الحياة والإجهاد الأكاديمي، ودراسة كل من Misra and McKean (2000) التي توصلت إلى أن إدارة الوقت والحد من القلق وإستغلال أوقات الفراغ بشكل جيد تسهم بشكل فعال في الحد من الإجهاد الأكاديمي، ودراسة Bolger and Amarel (2007) التي توصلت إلى أن الأفعال الداعمة المقدمة للطالب تساعده على التوافق والحد من الشعور بالإجهاد، ودراسة كل من Häfner et al. (2014B) التي توصلت إلى فعالية برنامج للتدريب على إدارة الوقت في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ويُرجع الباحثان خفض مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية بالمقارنة بطلاب المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي وأبعاده في القياس البعدي إلى ما تضمنه التعلم الاستراتيجي من تعلم لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية وتحسين الدافعية وإدارة المصادر، والذي جعل الطالب في المجموعة التجريبية أفضل في إدارة الوقت وتحديد الأولويات وإعادة تنظيمها والتمسك بما هو مهم، مما أدى إلى تقليل الأعباء الجامعية وأصبح قادراً على تقدير ذاته، وأفضل في تجويد آليات التوافق مع كثرة الأعباء الجامعية، وإبراز الأثر الإيجابي على صمود الطلاب أكاديميًا، وقلل من الشرود الذهني الذي كان يعيق استيعاب المقررات، وأصبح أكثر فهمًا وتقديرًا لقدراته الاكاديمية.

**الفرض الثاني:**

ينص هذا الفرض على انه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية** ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث أبعاده تتمثل في تحديد المشكلة، وتحديد الهدف من اتخاذ القرار، والتفكير في متطلبات اتخاذ القرار، وطلب المساعدة من الآخرين، وتوليد البدائل، وترتيب البدائل، واختيار البدائل الأفضل، والتنفيذ، ويتضح ذلك في الجدول (٩):

**جدول (٩) نتائج حساب قيمة (U) لمتوسطى رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي**

| البعد | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | معامل مان ويتنى U | قيمة Z | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد المشكلة | التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٢ | ٠.٠٥ | ٠.٨٤ |
| | الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | | |
| تحديد الهدف من اتخاذ القرار | التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٢ | ٠.٠٥ | ٠.٨٤ |
| | الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | | |
| التفكير في متطلبات اتخاذ القرار | التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٢ | ٠.٠٥ | ٠.٨٤ |
| | الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | | |
| طلب المساعدة من الاخرين | التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٦ | ٠.٠٥ | ٠.٨٥ |
| | الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | | |
| توليد البدائل | التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٣ | ٠.٠٥ | ٠.٨٤ |
| | الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | | |
| ترتيب البدائل | التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٥ | ٠.٠٥ | ٠.٨٥ |
| | الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | | |
| اختيار البدائل الأفضل | التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٣ | ٠.٠٥ | ٠.٨٤ |
| | الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | | |
| التنفيذ | التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٥ | ٠.٠٥ | ٠.٨٥ |
| | الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | | |
| الدرجة الكلية | التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٣.٠٠ | ٠.٠٥ | ٠.٨٣ |
| | الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | | |

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية عند مستوى (٠.٠٥)، كما تراوحت قيم حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) بين (٠.٨٣)، (٠.٨٥)، مما يعني أن من (٨٣%) إلى (٨٥ %) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي في إتخاذ القرار يعود لأثر التعلم الاستراتيجي، وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

تتفق هذه النتيجة مع ذكره كل من Weinstein and Hume (1998) بأن التعلم الاستراتيجي هو التفكير الناقد، وتقييم الذات والتعلم، والتوجيه الذاتي، والقدرات ما وراء المعرفية التي تمكن المتعلمين من اختيار نهجًا فعالًا لبناء المعرفة ورصد التعلم الناجح، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار اليه بهجات (١٩٩٩) أن التعلم الاستراتيجي هو استخدام المتعلم لمجموعة من المهارات والعمليات المعرفية وماوراء المعرفية في إنجاز مهام التعلم ويؤثر فى كيفية تعليمهم لأنفسهم ويكسبهم إستراتيجيات إبداعية يستخدمونها أثناء حل المشكلات التي تواجههم، وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠٠٩) وهو أن مهارة اتخاذ القرار تأتي على قمة المهارات والعمليات العقلية التي يمكن أن يكتسبها الفرد وتنمي لديه ، ويمكن تعلمها من خلال محتوى معرفي مناسب، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Kadivar,Kavousian,Arabzadeh and Nikdel (2011) التي توصلت إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين استراتيجيات التعلم المعرفية وماوراء المعرفية وبين الإجهاد الأكاديمي، وأيضا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتائج دراسة الزق والحجاحجة (٢٠١٥) وهو أن البرنامج التدريبي القائم على أنموذج شوارتز في التفكير ساهم بشكل فعال في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويُرجع الباحثان تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الأداء علي " مقياس مهارات اتخاذ القرار" وأبعاده المتمثلة في تحديد المشكلة، وتحديد الهدف من إتخاذ القرار، والتفكير في متطلبات اتخاذ القرار، وطلب المساعدة من الآخرين، وتوليد البدائل، وترتيب البدائل ، واختيار البدائل الأفضل، والتنفيذ عقب التدريب إلى ما تضمنه البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي ، والذي جعل الطالب يفهم كيفية إدارة مهاراته وقدراته ، وأين ومتى ولماذا تُستخدم الاستراتيجيات ، وكيفية تقييمه لذاته أثناء صناعة واتخاذ القرار واستخدامه للاستراتيجيات، ومراجعة مدى التقدم نحو إحراز الأهداف الرئيسة والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضروريًا، والذي انعكس بشكل فعال على قدرة الطالب على اتخاذ القرار.

**الفرض الثالث:**

ينص هذا الفرض على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة، والجدول (١٠) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

**جدول (١٠) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي**

| المتغير | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية | الرتب السالبة | ٣ | ٣.٥٠ | ١٠.٥٠ | ٠.٠٠٠ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٣ | ٣.٥٠ | ١٠.٥٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ١ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| كثرة اعباء الدراسة الجامعية | الرتب السالبة | ٤ | ٣.٠٠ | ١٢.٠٠ | ١.٣٤٢ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ١ | ٣.٠٠ | ٣.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٢ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| سوء تقدير الذات | الرتب السالبة | ٣ | ٤.٦٧ | ١٤.٠٠ | ٠.٠٠٠ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٤ | ٣.٥٠ | ١٤.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٠ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| الدرجة الكلية | الرتب السالبة | ٤ | ٣.٢٥ | ١٣.٠٠ | ٠.٥٣١ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٢ | ٤.٠٠ | ٨.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ١ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مقياس الإجهاد الأكاديمي وأبعاده المتمثلة في "سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية"، و"كثرة أعباء الدراسة الجامعية"، و"سوء تقدير الذات" لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وبذلك تم قبول الفرض.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من Weinstein , Husman and Dierking (2000) أن التعلم الاستراتيجي من حيث المهارة يعني القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية ، وتوافر الدافع لاستخدامها والتنظيم الذاتي لمراقبة وإدارة المعرفة، والدافعية للتعلم وتحسين العوامل البيئية المحيطة بالمتعلم، ومع ما توصل إليه Esping (2010) وهو أن الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس لطلاب الجامعة له أثر فعال في تقليل الإجهاد الأكاديمي ، وأيضًا ما توصلت إليه الجمال (٢٠١٥) وهو وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمي للطلاب.

ويُرجع الباحثان عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية خلال القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الإجهاد الأكاديمي وأبعاده إلي التعلم الاستراتيجي الذي تضمن تحسين الثقة بالنفس والدافعية وتنظيم الذات ، والذي ساهم في تقليل الاستنزاف الانفعالي ، وتطوير استراتيجيات المواجهة الإيجابية وتحسين مهارات التأقلم مع مطلبات الدراسة الجامعية، وكذلك الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المتضمنة في التعلم الاستراتيجي ، والتي ساهمت بشكل فعال في تسهيل استغلال الطالب لطاقته الكامنة وتنظيم جهده ووقته، مما قلل من الشعور بالتعب والتوتر من كثرة المهام وأصبح لديه الوقت للقيام بالأعباء الأكاديمية.

## الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة، والجدول (١١) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

**جدول (١١) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات مقياس**

**مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي**

| المتغير | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد المشكلة | الرتب السالبة | ١ | ٤.٠٠ | ٤.٠٠ | ٠.٣٧٨ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٣ | ٢.٠٠ | ٦.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٣ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| تحديد الهدف | الرتب السالبة | ٢ | ٤.٥٠ | ٩.٠٠ | ٠.٣٣٣ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٤ | ٣.٠٠ | ١٢.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ١ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| التفكير في متطلبات إتخاذ القرار | الرتب السالبة | ٢ | ٣.٧٥ | ٧.٥٠ | ٠.٠٠٠ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٣ | ٢.٥٠ | ٧.٥٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٢ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| طلب المساعدة من الاخرين | الرتب السالبة | ٢ | ٣.٠٠ | ٦.٠٠ | ٠.٤٤٧ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٣ | ٣.٠٠ | ٩.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٢ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| توليد البدائل | الرتب السالبة | ٢ | ٢.٠٠ | ٤.٠٠ | ٠.٣٧٨ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٢ | ٣.٠٠ | ٦.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٣ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ترتيب البدائل | الرتب السالبة | ٣ | ٢.١٧ | ٦.٥٠ | ٠.٥٥٧ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ١ | ٣.٥٠ | ٣.٥٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٣ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| اختيار البدائل الأفضل | الرتب السالبة | ١ | ٢.٠٠ | ٢.٠٠ | ١.١٣٤ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٣ | ٢.٦٧ | ٨.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٣ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| التنفيذ | الرتب السالبة | ٢ | ٢.٥٠ | ٥.٠٠ | ٠.٧٠٧ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٣ | ٣.٣٣ | ١٠.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٢ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |
| الدرجة الكلية | الرتب السالبة | ٢ | ١.٥٠ | ٣.٠٠ | ٠.٧٣٠ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٢ | ٣.٥٠ | ٧.٠٠ | | |
| | الرتب المتساوية | ٣ | | | | |
| | المجموع | ٧ | | | | |

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده المتمثلة في تحديد المشكلة، وتحديد الهدف، والتفكير في متطلبات إتخاذ القرار، وطلب المساعدة من الآخرين، وتوليد البدائل، وترتيب البدائل، واختيار البدائل الأفضل، والتنفيذ لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وبذلك تم قبول الفرض.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة الخلف (٢٠٠٥) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات إتخاذ القرار، ودراسة كل من Batha and carroll (2007) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ماوراء المعرفة واتخاذ القرار، وأن التنظيم المعرفي يؤثر بصورة فعالة في إتخاذ القرار، وأن تعليمات ماوراء المعرفة كانت أكثر فعالية للطلاب ذوي المستوى الأقل من المتوسط في إتخاذ القرار، وكانت أقل فعالية بالنسبة للمتوسطين أو فوق المتوسط في إتخاذ القرار، ودراسة السواط (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن التدريب على البرنامج المعرفي السلوكي أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارة اتخاذ القرار المهني، ودراسة كل من زغلول والنجار (٢٠١١) التي توصلت إلى فعالية التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم، ودراسة ياسين (٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى تحسن التحصيل ومهارات إتخاذ القرار لدى الطالبات في المجموعتين التجريبيتين اللاتي تم تدريبهن على استراتيجي ماوراء المعرفة (K.W.L ، خرائط المفاهيم) بالمقارنة بالطالبات في المجموعة الضابطة، ودراسة أبو جحجوح (٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية الاستدلال العلمي والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين.

ويُرجع الباحثان عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى مقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي إلي أن طلاب المجموعة التجريبية استفادوا من الخبرات التي تعلموها خلال التعلم الاستراتيجي وأصبحوا أكثر ميلًا إلى التخطيط ووضع العديد من البدائل لأي مشكلة تقابلهم ، وأصبحوا يفكرون دائمًا في كيفية مراقبة وتقييم الأداء وتنظيم الذات ، وأصبحوا يختارون أفضل البدائل المتاحة لإتخاذ القرار، ويتخذون القرار بناء على دراسة وافية للموضوع، وهو ما أنعكس على أدائهم في مقياس اتخاذ القرار في مرحلة القياس التتبعي .

## التوصيات:

**بناء على نتائج البحث الحالي يوصى بالآتي:**

١ – توفير مناخ تعليمي ملائم يُمكن طلاب الجامعة من التعلم الاستراتيجي ويقلل لديهم التوتر والقلق والخوف من الفشل وينمي الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

٢ – إعادة تنظيم مقررات الجامعة باستخدام التعلم الاستراتيجي، بحيث تتضمن المقررات تعليم التفكير وتعلم التعلم.

٣ – العمل على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة من خلال إعداد دورات تدريبية لهم قائمة على التعلم الاستراتيجي والتدريب على العديد من الاستراتيجيات.

٤ – تزويد الطلاب ذوي الإجهاد الأكاديمي بالاستراتيجيات التعليمية التي يمكن أن تخفض من هذا الإجهاد لديهم وينعكس على تحسين أدائهم الأكاديمي.

٥–التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس في الأعمال والتكليفات ومواعيد الاختبارات، مما يقلل من الإجهاد الأكاديمي لدى طلابهم.

٦–حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على استخدام التعلم الاستراتيجي خلال الشرح، مما قد ينعكس بصورة أو بأخرى على تفكير طلابهم.

**البحوث والدراسات المقترحة:**

من خلال نتائج البحث الحالي ونتائج البحوث والدراسات السابقة وُجدت مجموعة من المشكلات التي يمكن أن تكون موضوعات لدراسات مستقبلية:

١ – فعالية التدريب على استراتيجيات الذاكرة في خفض الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف.

٢ –أثر التدريب على التعلم الاستراتيجي والتعزيز المشروط في تنمية القدرات الابتكارية وما وراء الابتكارية لدى طلاب جامعة الطائف.

٣ –أثر التدريب على التعلم الاستراتيجي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض قلق الاختبار لدى طلاب جامعة الطائف.

٤ – فعالية برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

٥ –أثر التدريب على التعلم الاستراتيجي في الثقة بالنفس وفعالية الذات في المرحلة الجامعية.

٦–فعالية برنامج إثرائي قائم على مفهوم الذات في تنمية مهارات إتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

## المراجع:

### اولاً: المراجع العربية

أبو جاموس، عبد الكريم ووحشة، رولا علي (٢٠١٤). أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والإجتماعية*، ١ (٢)، ٤١٩ – ٤٥٤.

أبو جحجوح، يحى محمد (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال العلمي والكفاءة الذاتية ومهارة إتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ٨(١)، ١٩٢-٢١٣.

أحمد، خولة تواتي (٢٠١٤). *اتخاذ القرار الدراسي وعلاقته بكل من مركز الضبط وتحمل المسؤولية الشخصية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الوادي بالجزائر.

الأسطل، إبراهيم حامد والخالدي، فريال يونس (٢٠٠٥). *مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل*. العين: دار الكتاب الجامعي.

أيوب، علاء الدين عبد الحميد والجغيمان، عبد الله محمد (٢٠١٢). أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية لعلوم المراهقة*، ٥، ٣٤-٦٩.

بهجات، رفعت محمد(١٩٩٩). *التعلم الاستراتيجي مدخل مقترح لحفز الانجاز*.القاهرة: عالم الكتب.

جاد، بوسي عصام محمد (٢٠١٥). اتخاذ القرار وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، ١٤ (٣)، ٤١٩-٤٦٣.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٠). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط ٣، عمان: دار الفكر للنشر.

الجمال، حنان محمد الضرغامي (٢٠١٥). أنماط دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. *مجلة الإرشاد النفسى*، ٤٢، ٣٧١-٤٥١.

الخلف، سعد بن إبراهيم (٢٠٠٥). *فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

زغلول، برهامي عبد الحميد والنجار، حسني زكريا (٢٠١١). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات إتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. *مجلة كلية التربية بالاسكندرية*، ٢١ (١)، ١٥٠-٢١٨.

الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي*. عمان: الشروق.

الزق، أحمد يحيي والحجاحجة، صالح خليل راجي (٢٠١٥) . *أثر برنامج تدريبي يستند إلى أنموذج شوارتز في التفكير في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف السابع*. بحث مقدم إلى مؤتمر التربية آفاق مستقبلية (ص ص ١٠٩٣- ١٠٧٣) في الفترة من ١٢- ٢٠١٥/٤/١٥ م ، كلية التربية بجامعة الباحة بالسعودية .

الزهراني، حسن علي (٢٠١٠أ). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل*. رسالة ماحستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الزهراني، سلطان عاشور(٢٠١٠ب). *التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الكليات المهنية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

سالم، هانم أحمد وعطية، رانيا محمد (٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. *مجلة التربية الخاصة بالزقازيق*، ١٤ ، ٥٠-١١٣.

السواط، وصل الله عبد الله (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

شراب، نبيلة عبد الرؤوف (٢٠١١). أساليب إتخاذ القرار وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسى*، ٢٨ ، ٤٢٢-٤٥٠.

الطراونة، عبد الله عبد الرازق (٢٠٠٦). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الاردنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

عبد الحميد، رشا هاشم وحمدي، ايمان سمير (٢٠١٤). نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم الاستراتيجي وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة تربويات الرياضيات – مصر*، ١٧ (١)، ٦-٩١.

عبد الخالق، أحمد محمد والشطي، تغريد سليمان والذيب، سماح أحمد وعباس، سوسن حبيب وأحمد، شيماء يوسف والسويني، نادية أحمد والسعيدي، نجاة غانم (٢٠٠٣). معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي. *مجلة دراسات نفسية*، ١٣ (٤)، ٥٨١- ٦١٢.

قطيط، غسان يوسف (٢٠١١). *حل المشكلات إبداعيًا*.عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد، إيمان علي(٢٠٠٩). *فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي والتفكير الناقد وإتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

محمود، احلام حسن (٢٠٠٧). الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومهارات إتخاذ القرار لدى طلاب التعليم الثانوي العام والفني المنبسطين والعصابيين. *مجلة دراسات الطفولة*، ١٠ (٣٦)، ٦٣-١٠٦.

محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦). *تفكير بلا حدود -رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*. القاهرة: عالم الكتب.

المطيري، خالد علي عبد العزيز (٢٠١٧). *مهارات إتخاذ القرار وعلاقتها بالفاعلية الذاتية وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب جامعة القصيم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

ملقي، عماد شوقي(٢٠١١). *التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية*. القاهرة: عالم الكتب.

موسى، رحمة خميس (٢٠٠٩). *أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارات إتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

النجار، حسني زكريا السيد (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات إتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية ببنها* ، ٢٥ (٩٨)، ١٠١-١٤٤.

ياسين، ثناء محمد أحمد (٢٠١٢). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس وحدة من مقرر الاحياء لتنمية التحصيل الدراسي وإتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة التربية العلمية*، ١٥ (٣)، ٣١-٧٥.

## ثانيًا: المراجع الاجنبية

Aluja , A., and Blanch, A. (2004). Socialized personality, scholastic aptitudes, study habits, and academic achievement:

Exploring the link. *European Journal of Psychological Assessment*, *20*, 157–165.

Ang , R., and Huan, V. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability and validity. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 522-539.

Angulo, L.(2009). Proyecto: educación en línea . *Revista Electrónica Educare, XIII*, 123−133 .

Bataineh , M.(2013).Academic stress among undergraduate students: the case of education faculty at king saud university. *International Interdisciplinary Journal of Education,2*(1),82-88.

Batha , K. and Carroll, M. (2007). Metacognitive training aids decision making. *Australian Journal of Psychology*, *59*(2) , 64 – 69.

Bedewy, D., and Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, *2*(2),1-9.

Beggs , C., and Janiszewski, G. (2011). Using guided reflection to reduce test anxiety in nursing students. *Journal of Holistic Nursing*, *29*, 140 -147.

Bolger , N. and Amarel, D.(2007). Effects of social support visibility on adjustment to stress: Experimental evidence.

*Journal of Personality and Social Psychology, 92*(3),458-758.

Bosch , J., de Geus, E., Ring, C., Nieuw, A. and Stowell, J. (2004). Academic examinations and immunity: Academic stress or examination stress. *Psychosom Med ,66*,625–626

Brown, L., Tomarken, A., Orth, D., Loosen, P., Kalin, N., and Davidson, R. (1996). Individual differences in repressive-defensiveness predict basal salivary cortical levels. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 362-371.

Butler ,D. L. (1995). Promoting strategic learning by post secondary students with LD. *Journal of Learning Disabilities*,28,170– 190.

Campbell ,R. and Svenson, L.W.(1992).Perceived level of stress among university undergraduate students in Edmonson, Canada. *Perceptual and Motor Skills, 75*, 552-554.

Chiu , W., Ng, K. and Fong, B. (2016). A review of academic stress among Hong Kong undergraduate students. *Working Paper Series, 6*(4), 1- 12.

Cleary , T. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory self-report. *Journal of School Psychology*, *44*(4), 307-322.

Coyne, M. (2007). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners.* Upper Saddle River, New Jersey, Columbus.

DeDeyn, R. (2008). A comparison of academic stress among Australian and international students. UW-L Journal of Undergraduate Research, 11, 1-4.

Dornyei , Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Duncan , T., and McKeachie, W. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, *40*, 117–128.

Dunne ,M., Sun,J., Nguyen,N., Truc,T., Loan,K. and Dixon, J. (2010).The influence of educational pressure on the mental health of adolescents in east asia: methods and tools for research. *Journal of Science, Hue University*,*61*,109-122.

Dwyer , A. and Cummings, A. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counseling*, *35*(3), 208-220.

Esping , A.(2010). Motivation in doctoral programs: A logotherapeutic perspective. *The International Forum for Logotherapy*, *33*(2), 72-78.

Fairbrother , K. and Warn, J. (2003). Workplace dimensions, stress and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, *18*(1), 8-21.

Fong , C., Zientek, L., and Phelps, J. (2015). Between and within ethnic differences in strategic learning: A study of developmental mathematics students. *Social Psychology of Education: An International Journal*, *18*, 55-74.

Forbus ,P., Newbold, J. and Mehta, S.(2011).Non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies . *Academy of Educational Leadership Journal*,*15*(1) , 109-126.

Ghatol, S. D.(2017).Academic stress among higher secondary school students: A review. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology*, *4*(1), 38-41.

Häfner , A., Stock, A. and Oberst, V.(2014A). Decreasing students' stress through time management training: an

intervention study. *European Journal of Psychology of Education,30*(1), 81-94.

Häfner , A., Stock, A., Pinneker, L., and Ströhle, S. (2014B). Stress prevention through a time management training intervention: an experimental study. *Educational Psychology, 34*(3), 403-416.

Hainesa , R., Houghb, J. and Haines, D.(2017). A metacognitive perspective on decision making in supply chains: Revisiting the behavioral causes of the bullwhip effect. *International Journal of Production Economics, 184*, 7-20.

Hoff , T. and Shahani, C. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology, 82*(4) , 760-768.

Huettel , S. A. , Song, A. W. and McCarthy, G. (2005). Decisions under uncertainty: Probabilistic context influences activation of prefrontal and parietal cortices . *Journal of Neuroscience, 25*,(13),3304 -3311.

Jibrin , T. (2016). Academic stress and time management for effective. *Nuhu Bamalli Polytechnic Multidisciplinary Journal,1*(1),1-8.

Kadapatti , M. and Vijayalaxmi, A. (2012). Stressors of academic stress - a study on pre-university students. *Indian Journal Sci. Research,3*(1) , 171-175.

Kadivar , P., Kavousian, J., Arabzadeh, M., and Nikdel, F. (2011). Survey on relationship between goalorientation and learning strategies with academic stress in university students. *Procedia Socialand Behavioral Sciences, 30*, 453-456.

Kaur , G. and Garg , H. (2018). Multi-attribute decision-making based on bonferroni mean operators under cubic intuitionistic fuzzy set environment. *Entropy.*, *20*(1) ,1-26.

Kearns , H. and Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviors, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development, 26*(2), 235–247.

Khan ,A.,Hamdan,A.,Ahmad,R. ,Sharif,M. and Mahalle,S. (2016). Problem-solving coping and social support as mediators of academic stress and suicidal ideation among Malaysian and indian adolescents. *Community Mental Health Journal, 52*,245–250.

Kirschner , P., Sweller, J., and Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*,75–86.

Krause , J. and Fong, C. (2012). Considerations for student learning: A qualitative analysis of college calculus instruction. *International Journal of University Teaching and Faculty Development, 2*(3), 181– 198.

Kriewaldt,J.(2001), A thinking geography curriculum. *Interaction,* 29(4), 4-9.

Lee , M. T., Wong, B. P., Chow, B. W. Y., and McBride-Chang, C. (2006). Predictors of suicide ideation and depression in Hong Kong adolescents: Perceptions of academic and family climates. *Suicide and life-threatening behavior, 36*(1), 82-96.

Leung , G. S. M., Yeung, K. C., and Wong, D. F. K. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. *Journal of Child and Family Studies, 19*(1), 90-100.

Liu,F.(2017). Academic stress and mental health among adolescents in Shenzhen, China. *M.A. Thesis*, Queensland University of Technology.

Lodewyk, K., and Winne, P. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students.*Journal of Educational Psychology, 97,* 3–12.

MacGeorge, E. L., Samter, W., and Gillihan, S. J. (2005). Academic stress, supportive communication, and health. *Communication Education, 54*, 365-372.

Marschalko, E. and Szamoskozi, S. (2016). High achieving undergraduate student's self-regulation and use of strategic learning: what matters?.*International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM.,3*,201-208.

Maydosz, A. & Raver, S. (2010). Note taking and university students with learning difficulties: What supports are needed? .*Journal of Diversity in Higher Education, 3*(3), 177-186.

Meltzner, L., Reddy, R., Pollica, L.S., Roditi, B., Sayer, J., and Theokas, C. (2004). Positive and negative self perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of effort, strategy use, and academic performance?. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 33-44.

Misra, R., and McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies,16*(1), 41-52.

Nonis, S., Hudson, G., Logan, L. and Ford,C. (1998). Influence of perceived control over time on college students' stress and stress-related outcomes. *Research in Higher Education, 39*, 587-605.

Olufunke, B.(2017).Academic stress and drug abuse as factors inhibiting psychological well-Being among undergraduates: It's counselling implications, *European Scientific Journal* ,*13*(8), 60 – 74 .

Palmer, S. and Puri, A. (2006). *Coping with stress at the university*. A survival guide. London: Sage Publications.

Pape, S., Bell, C., and Yetkin, I. (2003). Developing mathematical thinking and self-regulated learning: A teaching experiment in a seventh-grade mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics, 53*, 179-202.

Paris, S. G., and Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning.*Educational Psychologist, 36*, 89-101.

Pope, D., and Simon, R. (2005). Help for stressed students. *Educational Leadership*, *62*(7), 33–37.

Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations. *British Educational Research Journal, 33*(2), 207-219.

Radcliff, C. and Lester,H.(2003). Undergraduate medical education. perceived stress during undergraduate medical training: a qualitative study. *Medical Education 37*(1), 32-38

Ramli, N. , Alavi, M., Mehrinezhad, S. and Ahmadi,A.(2018). Academic Stress and self-regulation among university students in Malaysia: mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences,8* (1), 1-9

Rao, A. (2008). *Academic Stress and Adolescent Distress: The Experiences of 12th Standard Students in Chennai, India*. Doctoral Thesis, University of Arizona.

Schafer, W. (1996). *Stress management for wellness*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishing.

Schwarz, N.(2004) .Metacognitive experiences in consumer judgment and decision making. *Journal of Consumer Psychology*, *14*(4) , 332- 348.

Silva-López, R., Méndez-Gurrola, I. and Sánchez-Arias, V. (2013). Strategic learning, towards a teaching reengineering. *Research in Computing Science*, *65*, 133–145.

Sinha, U. K., Sharma, V., and Nepal M. K. (2001). Development of a scale for assessing academic stress: A preliminary report. *Journal of the Institute of Medicine*, *23*, 96-102.

So, E. and Park, B. (2016). Health behaviors and academic performance among Korean adolescents. *Asian Nursing Research, 10*(2),123-127 .

Sockalingam, N., and Schmidt, H. (2013). Does the extent of problem familiarity influence students' learning in problem-based learning?. *Instructional Science, 41*, 921–932.

Sreeramareddy, C. T., Shankar, P. R., Binu, V. S., Mukhopadhyay, C., Ray, B., and Menezes, R. G. (2007). Psychological morbidity, sources of stress and coping strategies among undergraduate medical students of Nepal. *BMC Medical Education, 7*, 26. doi: 10.1186/1472-6920-7-26

Struthers, C.,Perry, R. and Menec, V.(2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education, 41*(5), 581-592.

Tsai, M. (2002). Do male students often perform better than female students when learning computers?: a study of taiwanese eighth graders' computer education through strategic and cooperative learning . *Journal of Educational Computing Research, 26*(1), 67-85.

Vansteenkiste, M., Lens, W., and Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation.*Educational Psychologist, 41*(1), 19-31.

Wang, Y., Wang, Y., Patel, S. and Patel, D. (2006). A layered reference model of the brain (LRMB). *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics (Part C)*, *36*(2), 124-133.

Weinstein, C. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 257–273). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Weinstein, C., and Hume, L. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: American Psychological Association (APA).

Weinstein, C., Husman, J., and Dierking, R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728– 744). Orlando: Academic.

Weinstein, C., Meyer, D., Husman, J., Van Mater Stone, G., and McKeachie, W. (2006). Teaching students how to become more strategic and selfregulated learners. In W. J. McKeachie and M. Svinicki (eds.), *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*

(12th ed., pp. 300–317). Lexington, Mass.: Houghton Miffl.

Williamson , D., Birmaher, B., Ryan, N. and Dahl, R. (2005). Stressful life events in anxious and depressed children. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, *15*(4), 571–580.

Yeung , N. and Summerfield, C.(2012).Metacognition in human decision-making: confidence and error monitoring. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, *367*(1594), 1310–1321.

Yue, C., Storm,B., Kornell,N. and Bjork, E. (2015). Highlighting and its relation to distributed study and students' metacognitive beliefs. *Educational Psychology Review*, *27* (1), 69-78.

Zhenghong, J. , Shinde, J. and Willems, J. (2013) Academic stress in accounting students: an empirical study. *Asian Journal of Accounting and Governance*, *4*, 1-10