﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
* **

نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمحافظة سوهاج

إعداد

د/طلعت محمد محمد أبو عوف
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية –جامعة سوهاج

المجلة التربوية. العدد السابع والخمسون. يناير ٢٠١٩م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة الدراسة:

إن فكرة بناء النماذج السببية ليست حديثة العهد، فبعضهم يرجعها إلى بدايات هذا القرن حيث ظهرت في مجالات الزراعة على يدي سيول رايت(Sewell Wright) ولكنها دخلت حديثاً مجالات العلوم الاجتماعية والتربوية، ويرى وولفل (Wolfle,1980: 183) أن استخدام النماذج السببية في العلوم التربوية كان محدوداً في تحليل أسباب ونتائج التحصيل الأكاديمي.

ومع تطور مناهج وتصميمات البحث وما صاحب ذلك من تقدم في علوم الحاسب الآلي فقد أصبح منهج العلاقات السببية شائعاً بدرجة كبيرة، وأصبحت الدوريات التربوية والنفسية والاجتماعية تزخر بالدراسات التي تستخدم منهج العلاقات السببية سواءً تلك التي توظف أسلوب الانحدار المتعدد (Multiple Regression)، وبالتحديد تحليل المسار، أو تلك التي تستخدم أسلوب العلاقات الخطية البنائية (Ethington,1991).

وتعد استراتيجيات التعلم أحد العوامل المهمة التي تساعد الطلاب على الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، حيث يلاحظ أنه في الآونة الأخيرة تراجع مفهوم إكساب المتعلم المعلومات أمام مفهوم اكتساب المتعلم مهارات البحث عن المعلومة وتوظيفها وإنتاجها، لذلك اتجهت البحوث التربوية نحو دراسة استراتيجيات التعلم التي تزيد من فاعلية المتعلم ، وتوجيه المتعلم واستراتيجياته نحو حاجة المتعلمين لتحقيق أهدافهم للعملية التربوية (Howell,2001).

وقد بدأ البحث حول مصطلح استراتيجيات التعلم في البيئة العربية- على حد علم الباحث- في بداية التسعينيات حيث تبين من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من محمد المري (١٩٩٣)، ومرزوق عبد المجيد (١٩٩٣)، وحسن علام (١٩٩٤) وجود عشرة من استراتيجيات التعلم هي: الاتجاه والتركيز والدافعية والجدولة والانتقاء والقلق ومعالجة المعلومات والاختبار الذاتي ومعينات الدراسة واستراتيجيات الاختبار، كما تناول بعض الباحثين مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويشمل : أ-استخدام الاستراتيجية المعرفية وتتمثل في الأساليب والطرق التي يستخدمها الطلاب في تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية، ب-التنظيم الذاتي ويتمثل في تنظيم الطلاب لجهدهم أثناء أدائهم المهام الدراسية والمثابرة والاستمرار في أداء المهام الصعبة، والحرص على ارتباطهم بالمعرفة.

وهناك العديد من العوامل المؤثرة في الاستيعاب والاحتفاظ بالخبرات، منا ما يتعلق بالمتعلم وخصائصه الشخصية مثل الدوافع والاهتمامات والقدرات الذهنية، ومنها ما يتعلق بطبيعة المادة التعليمية مثل مدى سهولتها وتنظيمها، ومنها ما يتعلق باستراتيجيات التعلم (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ١٩٩٨).

وفي ضوء ذلك التوجه أشار وينشتاين وبالمر (Weinstein&Palmer,2002) إلى أن استراتيجيات التعلم نالت اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في مجال علم النفس التربوي، لكن تركز جوهر هذا الاهتمام في التأكيد على أهمية وصول المتعلم إلى حالة تعليمية يكون فيها نشطاً وفاعلاً وحيوياً، فالخبرة التعليمية التي يتعرض لها المتعلم خلال مراحل التعليم المختلفة تتطلب امتلاكه لاستراتيجيات تعلم تعينه على اكتساب أية معلومة أو أبنية معرفية جديدة.

وأوضح أيضاً وينشتاين وبالمر (Weinstein & Palmer,2002) أن معرفة الطالب بالاستراتيجيات تساعده على الثقة بالنفس، ليتعلم بنجاح، فهو بحاجة إلى مهارة لمعرفة كيفية استخدام الاستراتيجيات لزيادة الدافعية لديه، والاستمرار في استخدامها؛ ليصبح متعلماً استراتيجياً لديه معرفة ذاتية لجداول وقته، واستخدام مصادر واستراتيجيات التعلم التي تدفعه للنجاح، وتجعله صاحب مسؤولية يبحث عن مصادر متعددة للنجاح، وهذه السمات للمتعلم الاستراتيجي تؤدي الي مخرجات أكاديمية إيجابية وتحصيل أكاديمي جيد .

وأضاف أيضاً وينشتاين وبالمر (Weinstein&Palmer,2002) أن المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم هم متعلمون استراتيجيون لديهم أهداف تعلمية حقيقية، ويستخدمون عمليات نشطة للتعلم.

فاستخدام استراتيجيات تعلم متنوعة مثل استراتيجية الإتقان يساعد على فهم واستيعاب المواد الدراسية، وكذلك ترفع من ثقتهم في القدرة على إنجاز المهام الدراسية المختلفة التي يقومون بها، كل ذلك من شأنه أن يساعد الطلاب على الإنجاز والتفوق والتحصيل الأكاديمي، كما أن استراتيجية الإتقان تساعد الطلاب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين الموضوعات المتعلمة، حيث إن هذه الاستراتيجية تتضمن إعادة الصياغة والتلخيص واستنتاج التشابه والاختلاف بين عناصر المحتوى وتسجيل الملاحظات المختلفة، وهذا يساعد على تكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

وفي ضوء ذلك يرى إنجل ياجر وديير وجوسمان (Engel-Yager,Durr& Josman, 2011) أن استراتيجيات التعلم ترتبط بكيفية معالجة المعلومات في الدماغ من ناحية، وبمفهوم ما وراء المعرفة أو ما وراء الذاكرة من ناحية أخرى، فعندما يستخدم الطالب أياً من استراتيجيات التعلم فإنه يقوم باستقبال المعلومات التي يريد أن يتعلمها وترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى لغرض الاستفادة منها عند الحاجة، فالذاكرة تقف وراء كل نشاط يقوم به الإنسان، وهي تؤدي دوراً أساسياً في كل خبرة تعليمية.

وأشار كوكراس (Cukras,2006) إلى أن هناك بعض استراتيجيات للتعلم تساعد على تحسين مستوى التعلم لدى الطلاب مثل استراتيجية الإتقان، واستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة.

ومن جانب آخر أشار راشال وديجل وراشال (Rachal, Daigle & Rachal, 2007) إلى أن استراتيجيات التعلم غير الفعالة تمثل معظم المشكلات التي ترتبط بالمهام الأكاديمية لدى الطلاب حيث يقررون أن لديهم مشكلات تصل إلى حد الصعوبة في كيفية تناول وتجهيز المعلومات، وما ينتج عن ذلك من مشكلات في القراءة والكتابة، ومن ثم الضعف في مهارات التعامل مع الاختبارات، وكذلك زيادة مستويات القلق من الاختبار.

وأوضح أيضاً جادرتش وبروكسفورت (Jadrich & Bruxvoort,2011) أننا يجب أن نتوقع من الطالب أن يفهم ويستخدم المعرفة والمهارات والعمليات ذاتها التي استخدمها العلماء أي يوظف استراتيجيات التعلم لديه بطريقة صحيحة تتصف بالابتكار.

وذلك لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم لاستراتيجيات التعلم اللازمة لتحقيق النجاح؛ لذلك تزايد الاهتمام باستراتيجيات التعلم وخاصة في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة، وازدياد تعقد المهمات التعلمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى.

وهذا يعني أن عملية التعلم والتعليم ينبغي أن تعتمد على نشاط وفاعلية المتعلم ذاته، لا على نشاط المعلم لوحده، وفي ضوء ذلك أشار ماتاريما وحمدان (Mattarima & Hamdan,2011) إلى أن الانتقال في عملية التعلم والتعليم من المعلم إلى عملية التعلم القائمة على الطالب تتطلب وجود نشاطات تعليمية مختلفة، وجهوداً مكثفة من الطالب لاستثارة طاقاته الكامنة وتحفيزه على التعلم.

ومن جانب آخر يعد التحصيل الأكاديمي محور اهتمام العديد من التربويين عامة والمتخصصين في علم النفس التربوي خاصة لما له من أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب وآبائهم ومعلميهم، فالتحصيل الأكاديمي يعد من أهم نتائج العملية التربوية، كما يعد معياراً أساسياً في الحكم على نتائج هذه العملية.

ومن ثم أصبحت دراسة استراتيجيات التعلم التي يقوم بها الطالب لمساعدته في التعلم الفعال والاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة من الأمور الأساسية في أي نظام تعليمي، وأصبحت كما أشار الخطيب (Al-Khateeb,2011) شاهداً على انتقال البحوث من دراسة العوامل الخارجية المؤثرة في التعلم إلى دراسة العوامل الداخلية المؤثرة في عملية التعلم، وكيفية البحث عن المعرفة من جانب الطالب.

وقد حدد روجر (Roger,2007) ثلاثة عوامل قد تؤثر في عملية التعلم هي: طبيعة المادة المتعلمة، وطريقة عرضها، واستراتيجيات التعلم ومهاراته.

ولهذا يسعى الباحثون من أجل تحسين التحصيل الأكاديمي وتنميته عن طريق البحث عن المتغيرات المعرفية وغير المعرفية التي تؤثر فيه وتتنبأ به، فقد أظهرت دراسات عديدة في إطار العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي وجود تأثير دال إحصائياً لاستراتيجيات التعلم على التحصيل الأكاديمي مثل دراسة سبيكة الخليفي (٢٠٠١).

كما أظهرت نتائج دراسة كل من برين (Bruen,2001) وجرفيش (Griffiths,2003) أن المتعلمين الذين يمتلكون كفاءة لغوية عالية يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر من المتعلمين الأقل كفاءة.

أيضاً أظهرت نتائج دراسة ميسليس (Misulis,2004) أن تنمية مهارات إدارة الوقت لها دور واضح في تحسين مستويات الطلاب التحصيلية كما أوضحت نتائج القياس البعدي.

كذلك كشفت نتائج دراسة نيجيس وجيزيليرس (Nijhuis & Gijselaers, 2006) عن وجود عدد من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب أظهرت الفروق الواسعة بين الطلاب في التحصيل تبعاً لدرجة انتقاء واستخدام وفعالية تلك الاستراتيجيات.

كما كشفت نتائج دراسة بيترسين ولافيل وجورينو (Petersen, Lavelle & Guarino, 2006) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي.

وأظهرت أيضاً نتائج دراسة هياكيلا ولونكا (Heikkila & Lonke,2006) أن أساليب التعلم والاستراتيجيات المعرفية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً يرتبط كل منها بالآخر، وكذلك يرتبط كل منها بالتحصيل الأكاديمي.

وجاءت دراسة بيرثولد ونيكليس ورنك (Berthold, Nuckles & Renk, 2007) فتناولت استراتيجيات التعلم المعرفية وفوق المعرفية لدى عينة قوامها (٨٤) طالباً من دارسي علم النفس لمعرفة ما إذا كانت دراسة هذه الاستراتيجيات ذات فعالية في التحصيل الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء الطلاب قد جمعوا بين الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية، كما أظهرت نتائجها أن الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية تؤثر تأثيراً موجباً على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة ساميولستين وبراتن (Samuelstuen & Braten, 2007) إلى التعرف على مدى تأثير تعليم الطلاب استراتيجيات التعلم في رفع الكفاءة الأكاديمية، وذلك من خلال تحسين التحصيل لعينة قوامها (٥٨) طالباً. وشملت استراتيجيات التعلم كلاً من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية. أظهرت نتائج الدراسة أن تمكن أفراد العينة من هذه الاستراتيجيات أدى بشكل واضح إلى تحسين تحصيلهم الدراسي في مختلف المقررات الدراسية.

وقدم أيضاً فان (Phan,2009) دراسة أظهرت نتائجها أن كلاً من استراتيجيات التعلم والجهد وممارسة التفكير التأملي تعد عوامل على درجة كبيرة من الأهمية تسهم في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطلاب.

وأيضاً قدمت رشا مهدي (٢٠١٠) دراسة أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي لاستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى الطلاب (عينة الدراسة).

يتضح مما سبق أن هناك دراسات أظهرت العلاقات الارتباطية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، ومن ثم جاءت الدراسة الحالية كمحاولة من الباحث للتعرف بشكل أكثر تفصيلاً على النموذج البنائي الذي يوضح التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمحافظة سوهاج.

مشكلة الدراسة:

لم يعد التحصيل الأكاديمي يرتبط بالقدرة العامة للطالبة فقط، فقد توصلت الدراسات السابقة إلى أن متغير التحصيل يخضع لتأثير متغيرات متعددة انفعالية ودافعية وعقلية ومعرفية، ومن ثم كان اهتمام الباحث بالتحصيل الأكاديمي؛ لأنه يمثل أحد عوامل إحداث الصحة النفسية لدى الطالبة تمشياً مع ما لديها من سمات وخصائص، وكيف يؤثر النجاح أو الفشل في توليد طاقة نفسية تشجع أو تثبط تمتع الطالبة بالقدر المناسب من الصحة النفسية.

فقد أوضح براتن وأولاسن (Braten & Olaussen,2000) أن استراتيجيات التعلم من العوامل المهمة في تحديد مدى نجاح الطلاب في التعليم، فهي بمثابة مهارات متنوعة، وطرائق للتعلم، وأساليب وتكتيكات يوظفها الطلاب في تحقيق الأهداف قصيرة المدى، وكذلك الأهداف العامة للتعلم، مثل: تنظيم المحتوى (عمل مخطط للمحتوى)، الانتقاء (التظليل)، عمل ارتباطات أعمق (خرائط المفاهيم)، التخطيط (تحديد الأهداف الفردية)، التسميع (تسميع المعلومات)، التعاون (مساعدة الأقران)، كتابة وتدوين الملاحظات، أساليب الاسترخاء، وقد أوضحت العديد من الدراسات السابقة أن الطلاب الذين يفتقرون إلى استراتيجيات التعلم قد لا يحققون قدراً مهماً من النواتج الأكاديمية المستهدفة.

وتحتاج طالبات المرحلة الثانوية في الفترة الحالية – بصفة خاصة– أن يكن قادرات على ما هو أكثر من تذكر الحقائق والمفاهيم، فهن يحتجن إلى تعلم الطرق التي يبتكرن بها العلاقات بين ما يتعلمنه وبين ما يعرفنه بالفعل، وما الذي يحتجن إلى تعلمه.

وفي هذا السياق أشار وينشتاين وهم (Weinstein & Hume,1998) إلى أن الطلاب الذين يكتسبون استراتيجيات التعلم الفعالة يحسنون من نواتجهم الأكاديمية، ويكتسبون الثقة بالنفس، لذلك قدمت وينشتاين نموذج التعلم الاستراتيجي، وقامت بتطويره، وحددت في هذا النموذج أنه لكي يتم التعلم بنجاح يحتاج الطالب أن تكون لديه مهارة تعلم كيفية استخدام استراتيجيات التعلم بصورة ناجحة، والدافعية لاستخدامها.

ونبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من خلال الزيارات الميدانية والمقابلات الشخصية غير المقننة مع بعض طالبات المرحلة الثانوية حيث لاحظ الباحث أن بعض الطالبات يعانين من بعض المشكلات، وأن معظم هذه المشكلات تدور حول تنظيم وإدارة الوقت، والدافعية للتعلم، والاستعداد للامتحان، وتدوين الملاحظات، والتركيز أثناء الشرح، والتركيز على النقاط المهمة، وهذه المشكلات قد تؤثر سلبياً على تحصيلهن واكتسابهن للمعلومات والمعارف المرتبطة بالمواد الدراسية، وهذا أيضاً قد يؤدي إلى عدم اكتسابهن استراتيجيات التعلم اللازمة لتحقيق التعلم.

كما لاحظ الباحث أن نسبة كبيرة منهن يجدن صعوبة في التعامل مع المعلومات بمستويات معرفية عالية، كما أن بعضهن يجدن صعوبة في الإجابة بشكل صحيح عن أسئلة الامتحانات وخاصة التي تتضمن مستويات معرفية عالية، ويرى الباحث أن هذه المشكلة قد تعزى في جانب كبير منها إلى استراتيجيات التعلم التي تستخدمها الطالبات، إذ أن هذه الاستراتيجيات قد تؤدي دوراً أساسياً في تحسين مستوى تحصيلهن الأكاديمي.

كما لاحظ الباحث أيضاً أن بعض الطالبات يخرجن من امتحانات الثانوية العامة ويتركن ورقة الأسئلة فارغة، وبعضهن يحل بطريقة عشوائية ويتبع أسلوب المحاولة والخطأ، وبعضهن يحاولن ويثابرن وقد ينجحن في الإجابة عن بعض أسئلة الامتحان، ولكن بعض هؤلاء المثابرات يشكن أيضاً من صعوبة الامتحانات.

ويرى الباحث أن هذه المشكلات التي تعاني منها بعض طالبات المرحلة الثانوية قد تعزى في جانب كبير منها إلى الضعف والتدني في استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة التي تنقل الطالبة من مرحلة الحفظ والاستظهار إلى مرحلة الإبداع والابتكار.

وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من علاء الدين سلوم ومحمود رائد (٢٠٠٦)، وهوفيلاند (Hoveland,2006)، ويب (Yip,2009) وشوتز وجالاهير وتيب (Schutz, Gallagher & Tepe, 2011) التي أظهرت نتائجها أن المتعلمين الذين يعانون ضعفاً في استخدام استراتيجيات التعلم هم أقل حظاً في النجاح الأكاديمي، مما يسهم في ضعف المخرجات الأكاديمية، وهذا يجعلهم عرضة لكثير من المشكلات في المدارس والكليات والجامعات، ويسبب لهم الفشل في التحصيل الأكاديمي.

يتضح مما سبق أن الحاجة أصبحت ماسة لدى هؤلاء الطالبات لاستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة حيث إن المناهج، وإدارة الوقت، والمناخ العام يفرض عليهن نوعاً من التعلم الاستراتيجي حتى يتسنى لهن أن يدعمن تحصيلهن الأكاديمي بصورة كافية.

ومن ثم تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة وهو:

-هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي بنائي يفسر التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم بأبعادها المختلفة، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة هي:

١-هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للاستراتيجيات الدافعية للتعلم على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة؟

٢-هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات الدافعية للتعلم لدى الطالبات عينة الدراسة؟

٣-هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للاستراتيجيات المعرفية على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة ؟

٤-هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات المعرفية لدى الطالبات عينة الدراسة ؟

٥- هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً لاستراتيجيات إدارة المصادر على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة؟

٦-هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على استراتيجيات إدارة المصادر لدى الطالبات عينة الدراسة؟

٧-هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة؟

٨-هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على للدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم لدى الطالبات عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من:

١-وجود تأثير (مسار) دال إحصائياً للاستراتيجيات الدافعية للتعلم على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

٢-وجود تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات الدافعية للتعلم لدى الطالبات عينة الدراسة.

٣-وجود تأثير (مسار) دال إحصائياً للاستراتيجيات المعرفية على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

٤-وجود تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات المعرفية لدى الطالبات عينة الدراسة.

٥- وجود تأثير (مسار) دال إحصائياً لاستراتيجيات إدارة المصادر على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

٦-وجود تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على استراتيجيات إدارة المصادر لدى الطالبات عينة الدراسة.

٧-وجود تأثير (مسار) دال إحصائياً للدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

٨-وجود تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على للدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم لدى الطالبات عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

أ - الأهمية النظرية:

نبعت الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال أهمية استراتيجيات التعلم التي تناولتها الدراسة الحالية من حيث تأثيرها على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام وإثارة تفاعلهن ودافعيتهن للتعلم، والحاجة لإجراء المزيد من الدراسة والبحث والتقصي - وتزويد المكتبة العربية بموضوعات تعد الدراسات والبحوث فيها محدودة وتكاد تكون نادرة- حيث إنها تأتي ليس لإعادة استكشاف هذه العلاقات الفردية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، وإنما لتوضيح التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم بأبعادها المختلفة والتحصيل الأكاديمي مجتمعة ومتفاعلة معاً بما يحقق طبيعة الشخصية حيث إنها كل متكامل تتأثر مكوناتها ببعضها البعض، وذلك من خلال نموذج بنائي مقترح يكشف عن مسار العلاقات بين هذه المتغيرات.

ب - الأهمية التطبيقية:

نبعت الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١-تقدم الدراسة الحالية: مقياس استراتيجيات التعلم، وهذا المقياس قد يفيد الباحثين والقائمين على العملية التعليمية والمهتمين بمجال القياس والتقويم بالمؤسسات البحثية والتعليمية المختلفة.

٢-يأمل الباحث أن تزود هذه الدراسة المدرسين وأولياء الأمور وطالبات المرحلة الثانوية والجهات المعنية بالتخطيط للتعليم الثانوي العام بمعلومات عن العلاقة بين متغيرات الدراسة بما يجعلهم أكثر وعياً بطبيعة هذه المتغيرات ودورها في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

٣-قد تساعد هذه الدراسة في توفير المعلومات المرتبطة باستراتيجيات التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية لكي تساعدهن في رفع مستوى تحصيلهن الأكاديمي.

٤-قد تساعد هذه الدراسة في التعرف على الجوانب التي تعزى إليها الصعوبات التي قد تواجهها بعض طالبات المرحلة الثانوية بسبب ضعف استخدام استراتيجيات تعلم فعالة، مما قد يساعد في أغراض الإرشاد والتوجيه الطلابي.

مصطلحات الدراسة:

- استراتيجيات التعلم:

عرف وينشتاين وماير (Weinstein&Mayer,1985) استراتيجيات التعلم بأنها السلوكيات وأنماط التفكير التي ينغمس فيها الطالب، وتؤثر بدورها في عملية الترميز التي تتم في الذاكرة.

وعرفها شنك وزيمرمان (Schunk&Zimmerman,2003) بأنها الاختيار الفعال للمعلومات وتنظيمها، والتدرب النشط على اكتسابها، وإنشاء روابط ذات معنى بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي تم الاحتفاظ بها في الذاكرة، ومراقبة عمليات فهم المعلومات، وزيادة المعنى في المادة المتعلمة.

كما عرفتها زهرية عبد الحق وصباح العجيلي (٢٠١٥: ٤١٤) بأنها الطرائق والأساليب التي يستخدمها طلاب جامعة الإسراء في التعلم الفعال لموضوعات المواد الدراسية داخل الجامعة وخارجها.

وفي ضوء ما سبق أمكن تعريف استراتيجيات التعلم في الدراسة الحالية إجرائياً بأنها السلوكيات والأفكار والأفعال التي تستخدمها الطالبة في الصف الثاني الثانوي العام للحكم على تعلمها، وتؤثر على عملية الترميز والتحليل والتخزين في الذاكرة لديها لإحداث تكامل بين البناء المعرفي وبين المعرفة والمهارات الجديدة واستدعائها عند الحاجة في المستقبل، وتشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات هي: الاستراتيجيات الدافعية للتعلم، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس استراتيجيات التعلم الذي أعده الباحث.

-التحصيل الأكاديمي: هو عبارة عن مجموعة المعلومات والمهارات والمفاهيم والحقائق التي اكتسبتها الطالبة في الصف الثاني الثانوي العام خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بشرياً وزمنياً وجغرافياً على النحو التالي:

بشرياً: اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدينة سوهاج.

زمنياً: تحددت الدراسة الحالية بالمجال الزمني والفترة الزمنية اللازمة لجمع البيانات ولتطبيق الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها والوصول إلى النتائج المتكاملة بشأن الظاهرة المدروسة.

جغرافياً: اقتصرت الدراسة الحالية على مدينة سوهاج.

الإطار النظري:

استراتيجيات التعلم:

أ -تعريف استراتيجيات التعلم:

يعد مفهوم استراتيجيات التعلم من أكثر المفاهيم اتساعاً وشمولاً وفعالية في تحقيق أهداف المتعلم، كما أن مفهومي أساليب واستراتيجيات التعلم أحياناً يتم تناولهما على نحو تبادلي، فبالرغم من ارتباطهما إلا أن ما بينهما من تباين وتمايز يبدو في مجال توظيف كل منهما على المستوى الشخصي.

فقد ميز ريد وروسيل (Reid&Rossile,1995) بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم، حيث أوضح أن أساليب التعلم هي خصائص شخصية داخلية مستقرة وغير مدركة ولا شعورية، بينما استراتيجيات التعلم هي إجراءات وطرق يستخدمها المتعلم بطريقة شعورية لتوظيفها في إتقان وتحسين التعلم، كما أشارا إلى أنه بالرغم من الاختلاف والتمايز بين المفهومين إلا أن هناك علاقة مباشرة بينهما، فالطالب يستخدم استراتيجيات التعلم التي تنسجم مع أسلوبه التعلمي.

كما أوضح ماك لوجلين (McLoughlin, 1999) الفرق بين استراتيجيات التعلم وبعض المصطلحات المشابهة مثل أسلوب التعلم وتفضيل التعلم، حيث إن استراتيجية التعلم تشير إلى تبني خطة تستخدم في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات، بينما أسلوب التعلم يشير إلى تبني صيغة أو شكل مألوف ومتميز لاكتساب المعارف، أما تفضيل التعلم فيشير إلى تفضيل أو استحسان طريقة واحدة للتعلم دون غيرها.

كذلك أشار فتحي الزيات (٢٠٠٤) إلى أن التراث السيكولوجي يعكس وجود شبه إجماع على أن أساليب التعلم هي تفضيلات الأفراد للكيفية التي من خلالها يتعلمون بيسر وفاعلية من حيث استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها، وهي بهذا المعنى تقترب من استراتيجيات التعلم، غير أن الاختلاف الجوهري بينهما يتمثل في أن استراتيجيات التعلم متعلمة أو مكتسبة، ويمكن شعورياً أو على مستوى الوعي توظيفها على نحو إرادي مقصود في مختلف المواقف والمشكلات، بينما أساليب التعلم هي تفضيلات فطرية متأصلة في الشخصية، ذات جذور وراثية، تتعلق بتفضيل الطالب للأسلوب الذي من خلاله يستقبل ويعالج المعلومات والمثيرات الإدراكية.

وقد ورد في الأدب التربوي تعريفات كثيرة لاستراتيجيات التعلم منها تعريف جابر عبد الحميد (١٩٩٩) بأنها الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية.

وعرفها السيد دعدور (٢٠٠٢) بأنها كل الأفعال أو السلوكيات أو الأداءات أو الأساليب التي يتبعها المتعلم بصورة إرادية وواعية من أجل التفاعل الإيجابي مع المعلومات الجديدة، وذلك بغرض تحقيق هدف أو أكثر مما يلي: استقبال المعلومة وفهمها وتخزينها وتنظيمها وتنسيقها بداخل الشبكة المفاهيمية العقلية، إنتاج المعلومة باستدعائها واستخدامها في المواقف المناسبة، الاستفادة منها في المواقف التعليمية الجديدة، الاستمتاع بعملية التعلم.

وعرفها أيضاً وينشتاين وبالمر وشلت (Weinstein,Palmer&Shulte,2002) بأنها السلوكيات والأفكار والأفعال التي يستخدمها المتعلم للحكم على تعلمه، وتؤثر على عملية الترميز والتحليل والتخزين في الذاكرة لإحداث تكامل بين البناء المعرفي وبين المعرفة والمهارات الجديدة واستدعائها عند الحاجة في المستقبل، وتشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات هي: معالجة المعلومات، اختيار الفكرة الرئيسة، استراتيجية الاختبار، الدافعية، الاتجاهات، القلق، التركيز، إدارة الوقت، الاختبار الذاتي، مساعدات الدراسة.

وأوضحت أيضاً وينشتاين وبالمر (Weinstein&Palmer, 2002) أن الاستراتيجيات المعرفية هي عبارة عن تقنيات وطرق يتحكم بها المتعلم ويقوم بتوظيفها في التعلم والتفكير وحل المشكلات ومعالجة المعلومات، وتشمل الاستراتيجيات المعرفية أنشطة ما قبل التعلم مثل الانتباه والإصغاء والاستعداد لتقبل المعلومات، وأنشطة التعلم مثل التكرار والتسميع والتلخيص، وأنشطة ما بعد التعلم مثل الربط والاستيعاب واشتقاق المعاني الجديدة.

وعرفها حسين أبو رياش (٢٠٠٧) بأنها مجموعة الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة، وموجهة ذاتياً بشكل أكبر، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة.

وعرفها أحمد موسى (٢٠١٥: ٥٩٣) بأنها الطرائق التي تؤدي بالطلاب إلى تعلم السلوك المفضل في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات وتعديل السلوك.

وفي ضوء ما سبق أمكن تعريف استراتيجيات التعلم في الدراسة الحالية إجرائياً بأنها السلوكيات والأفكار والأفعال التي تستخدمها الطالبة في الصف الثاني الثانوي العام للحكم على تعلمها، وتؤثر على عملية الترميز والتحليل والتخزين في الذاكرة لديها لإحداث تكامل بين البناء المعرفي وبين المعرفة والمهارات الجديدة واستدعائها عند الحاجة في المستقبل، وتشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات هي: الاستراتيجيات الدافعية للتعلم، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس استراتيجيات التعلم الذي أعده الباحث.

ب -أبعاد استراتيجيات التعلم:

ورد في الأدب التربوي تصنيفات متعددة لاستراتيجيات التعلم، فهناك نموذج وينشتاين (Weinstein,1988) لاستراتيجيات التعلم صنفت فيه استراتيجيات التعلم إلى ثمانية فئات، بينما ركزت كثير من التصنيفات على نمطين رئيسين هما : (محسن عبد النبي، ١٩٩٦)، (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩).

أولاً: الاستراتيجيات المعرفية: وتشمل ثلاث استراتيجيات هي:

١ -١ -استراتيجيات التكرار والتسميع لمهام التعلم الأساسية: ويطلق عليها استراتيجيات السرد والتسميع، وتتراوح بين تكرار المعلومات المراد تعلمها بصوت مرتفع أو منخفض كما وردت في مصادرها، وهذا عند تعلم المعلومات البسيطة التي لا تحتاج إلى معالجة ذاتية من المتعلم.

١ -٢ -استراتيجيات التكرار والتسميع لمهام التعلم المركبة:

ويتطلب ذلك استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، ويستخدمها المتعلم عند المعالجة الذاتية والاحتفاظ بمعلومات مركبة أكثر تعقيداً ومن ثم انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى لانتقال أثرها إلى مواقف أخرى، ومن هذه الاستراتيجيات وضع خطوط تحت الأفكار الأساسية، حيث يساعد هذا الأسلوب في ربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة، وكتابة ملاحظات في الهامش، وهي استراتيجية مكملة للاستراتيجية السابقة في مساعدة المتعلمين على الانتباه للمعلومات الجديدة، وتعينهم في تشفير المعلومات بطريقة أكثر كفاءة من السرد والتسميع على المستوى البسيط (هشام الحسيني ، ٢٠٠٦).

٢ -١ -استراتيجيات التوضيح والتفصيل لمهام التعلم الأساسية:

وتمثل الفئة الثانية من استراتيجيات التعلم المعرفية، وهي تركز على إضافة تفاصيل كالرموز والعلامات وبعض الكلمات المفسرة إلى المعلومات الجديدة بحيث تصبح أكثر وأوضح مما هي عليه في مصادرها.

٢ -٢ -استراتيجيات التوضيح والتفصيل لمهام التعلم المركبة:

وهي تعنى بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة كخلفية معرفية لدى المتعلم، ومن ثم المساعدة في عملية التشفير ونقل المعرفة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، ومن هذه الاستراتيجيات: كتابة المذكرات، والمماثلات، وطريقة PQ4R التي تعني مختصرات لمصطلحات تدل على استراتيجيات يستخدمها المتعلم من خلال الخطوات الآتية: P (Preview) وتعني القراءة التمهيدية للموضوع ومعرفة معالمه الأساسية من العناوين والأفكار ومن ثم التنبؤ بما سيتناوله، والحرف Q (Question) يلي النظرة التمهيدية الأولى، التساؤل الذاتي: وهو بمثابة اللغة الداخلية للذات التي تعمل على تنظيم وترتيب المعرفة التي يعد فهم الموضوع إجابة عنها، والعنصر 4R يتألف من أربع كلمات تبدأ كل منها بحرف R وهي اقرأ read وتصور بصرياً reflect وسمع recite وراجع review وتعني أن يفكر الفرد ويتصور وهو يقرأ أي يكون صوراً بصرية من المعرفة،

ويحاول ربطها بالمعرفة السابقة لديه، ثم بعد القراءة محاولة التسميع بصوت عال، والإجابة عن الأسئلة دون النظر إلى الكتاب، والتأكد من الاسترجاع لما تم تعلمه بكفاءة عالية(Bisland,2004) .

٣ -١ -استراتيجيات تنظيم وترتيب مهام التعلم الأساسية :

وتمثل الفئة الثالثة من استراتيجيات التعلم المعرفية، وتستهدف مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المعلومات الجديدة، وتتكون هذه الاستراتيجيات من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات وتصنيفها في مجموعات فرعية أصغر، وتتكون من تحديد وتمييز الأفكار المفتاحية أو الحقائق من بين معلومات أكثر (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٤).

٣ -٢ -استراتيجيات تنظيم وترتيب مهام التعلم المركبة :

ومن أهم هذه الاستراتيجيات: تلخيص مخطط للموضوع، وعمل الخرائط، ومعينات الذاكرة.

ثانياً : الاستراتيجيات فوق المعرفية : وتشمل ما يلي:

-استراتيجيات المراقبة والتحكم في الفهم والاستيعاب، التقويم الذاتي، التخطيط :

حيث صنفها بنترتش وسميث وجارسيا ومكيتشي (Pintrich, Smith, Garcia &Mckeachie, 1991) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لاستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم إلى مكونين أساسيين هما:

أ-الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية (التكرار- الإتقان-التنظيم- التفكير الناقد-التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي).

ب-استراتيجيات إدارة الموارد (إدارة بيئة وقت الدراسة- تنظيم الجهد-تعلم الرفاق- البحث عن المساعدة).

وأوضح روبن وتومسون (Rubin&Thomson,1994) وجود ثلاثة أنواع من استراتيجيات التعلم هي: الاستراتيجيات المعرفية- التعلمية، والاستراتيجيات التواصلية، والاستراتيجيات الاجتماعية.

كما أظهرت نتائج التحليل العاملي لاستراتيجيات التعلم الذي أجراه بليكل (Blickle,1996) وجود عاملين هما: انضباط التعلم والإتقان.

أيضاً صنفها كل من جارسيا وبنترتش (Garcia&Pintrich,1996) وإنتوستل ومكين (Entwistle & McCune,2004) إلى نوعين رئيسين هما: استراتيجيات تعلم سطحية واستراتيجيات تعلم عميقة.

وتشير استراتيجيات التعلم السطحية إلى أساليب التدريب المتكررة التي تتضمن حفظ المعلومات الجديدة من دون محاولة ربطها بالمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة من قبل.

أما استراتيجيات التعلم العميقة فهي تتضمن تنظيم المعلومات المراد تعلمها، ومحاولة الإضافة إليها، واستخدام التفكير الناقد معها من خلال التساؤل واختبار صحة المعلومات الجديدة، ودمج المعلومات الجديدة في المعلومات الموجودة في الذاكرة من قبل.

بينما صنفها سادلر- سميث وتسانج (Sadler- Smith & Tsang,1998) إلى ثلاثة أنواع، هي:

١-استراتيجية التعلم العميقة: حيث يقوم الطلاب الذين يتبعون هذه الاستراتيجية بالتوصل إلى المعنى، ولا يقبلون الأفكار إلا بعد تقويمها ونقدها، ويقومون بربط المعلومات بسياق واسع، ويحاولون البحث عن مبررات للأفكار.

٢-استراتيجية التعلم السطحية: ويقوم الطلاب الذين يتبعون هذه الاستراتيجية بتقبل الأفكار دون فهمها، وينتابهم الشعور بالقلق نتيجة لطريقة تنظيم المادة وحجمها، ويقومون بالتركيز على الحقائق فقط.

٣-استراتيجية التعلم الاستراتيجية: حيث يتسم الطلاب الذين يتبعون هذه الاستراتيجية بوضوح أهدافهم الدراسية، وبدقتهم وتنظيمهم، وأنهم يعملون بجد واجتهاد، ويقومون بتهيئة بيئة ووقت الدراسة المناسبين.

بينما صنفها وينشتاين وبالمر (Weinstein & Palmer,2002) إلى ثلاث مجالات هي: المهارة، والرغبة، والتنظيم الذاتي، ويشتمل مجال المهارة على فئات فرعية هي: معالجة المعلومات، واختيار الأفكار الرئيسة، واستراتيجيات الامتحان. ويشتمل مجال الرغبة على: القلق والاتجاه والدافعية. أما مجال التنظيم الذاتي فيشتمل على: التركيز، واختبارات الذات، والوسائل التعليمية، وإدارة الوقت.

ويرى عدنان العتوم وشفيق علاونة وعبد الناصر الجراح ومعاوية أبو غزال (٢٠٠٥) أن استراتيجيات التعلم المعرفي تتضمن عمليات التفكير فوق المعرفي التي يستخدمها المتعلم أثناء نشاطاته المعرفية، والتي يطلق عليها البعض التفكير عالي الرتبة الذي يتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة، وتتمثل في التخطيط للمهمة، مراقبة الاستيعاب، تقويم التقدم؛ لذلك تعد بمثابة الاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلم.

وهذا ما أوضحه أيضاً ستيفانو وساليسبيري (Stefanou & Salisbury, 2002) أن استراتيجيات التعلم تتسع لتشمل الاستراتيجيات المعرفية: مثل التسميع، والتنظيم، والتفكير الناقد، كما تشمل استراتيجيات إدارة الوقت باعتبارها استراتيجيات فوق معرفية.

وقد أوضح صلاح الدين علام (٢٠٠٤) إطاراً مرجعياً للعمليات المعرفية الموسعة التي ينبغي تقويمها ويشمل أربعة أبعاد للمعرفة هي : تنظيم المعرفة وبنيتها، ونوعية النماذج العقلية، الاستقلالية الذاتية، المهارات فوق المعرفية وتشمل كفايات معرفية مثل: حل المشكلات، والتفكير الناقد، وصياغة تساؤلات، والبحث عن معلومات موائمة، والتوصل إلى أحكام استناداً إلى المعلومات، والاستخدام الوظيفي الفاعل للمعلومات، وكفايات فوق معرفية مثل الانعكاسات الذاتية، والضبط ،والتقويم الذاتي، وكفايات اجتماعية مثل: إدارة المناقشات والحوار، وكفايات وجدانية مثل: المثابرة، والدافعية الذاتية، المرونة، والتحمل، فعالية الذات، وتحمل المسؤولية.

ثالثاً : استراتيجيات وجدانية : وتشمل – مهارات تنظيم وإدارة الوقت، وتركز على الاستراتيجيات التي يتبعها المتعلم في التعامل مع الوقت وكيفية تنظيمه وإدارته واستخدام القوائم والجدولة لتحقيق ذلك،

حيث أشارت كثير من الدراسات إلى افتقار عدد غير قليل من الطلاب لمهارات التعامل بفعالية مع الوقت، ولا يستطيع إدارة ذاته في الوقت المتاح حيث تتضمن مهارات تنظيم وإدارة الوقت :

١-الإحساس بالهدفية (الغرضية) وتعني إدراك الفرد لأهمية ما يقوم به من مهام، وتنمية الشخصية وفاعليتها من خلال ما يقوم به، والطرق التي يستثمر بها وقته، ويشعر من خلالها بالقيمة والفعالية، فهو نادراً ما يشعر بالملل نحو ما يقوم به من أنشطة، وبصفة عامة فهو يرى بوضوح الغرض والمعنى من خلال ما يقوم به من أعمال يحقق من خلالها ذاته.

٢-آليات إدارة الوقت: هي عبارة عن جملة من المهارات الفرعية التي يجمعها قاسم مشترك بشكل متتابع، منها تحديد الأهداف، وترتيب المهام والأولويات، والتخطيط بنوعيه المباشر (قصير المدى)، وغير المباشر (طويل المدى) والجدولة، وعمل القوائم، وتحديد الزمن اللازم، والمراجعة المنتظمة للأهداف والأنشطة.

٣-التحكم المدرك (الواعي) في الوقت: ويعني مقدرة الطالب على ضبط الوقت، والسيطرة عليه، وشعوره بالتحكم فيه وفقاً لرؤيته، كما أنه لا يميل إلى الاستغراق في التفاصيل غير المهمة أو غير البسيطة، فهو يقضي وقتاً مناسباً لإنجاز المهام البسيطة.

٤-الرتابة والروتين : يلاحظ أن بعض الأفراد يتسمون بالنمطية في أعمالهم، ويميلون إلى عمل الخطط في حياتهم الشخصية، ويشغلون أوقاتهم لكي يحققون أهدافهم من خلال اتباعهم الروتين اليومي بشكل نمطي، ولديهم على سبيل المثال المقدرة على تقييم عدد الساعات المفيدة التي شغلوها في الأسبوع مثلاً.

٥- التوجه نحو الحاضر: وهم الأفراد الأكثر توجهاً نحو الحاضر فقط، ولديهم القليل من التطلع إلى المستقبل، ولا يميلون إلى إعداد الخطط والأهداف المستقبلية، كما أنهم لا يسترجعون الزمن الماضي، بل يركزون على الزمان والمكان الحاليين بمنطق هنا والآن.

يتضح مما سبق تعدد تصنيفات استراتيجيات التعلم، وفي ضوء هذا التعدد استخلص الباحث ثلاث استراتيجيات للتعلم بما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها وخصائص العينة، وهذه الاستراتيجيات هي:

١-الاستراتيجيات الدافعية للتعلم.

٢-الاستراتيجيات المعرفية.

٣-استراتيجية إدارة المصادر.

وفيما يلي شرح موجز لهذه الاستراتيجيات:

الاستراتيجيات الدافعية للتعلم:

يقصد بها قياس قدرة الطالب على التوجه الداخلي والخارجي نحو تحقيق الهدف، وقدرته على تقدير قيمة المهمة المعطاة له، وقدرته على ضبط معتقداته العلمية، وإظهار فاعلية الذات في عملية الدراسة وفي أداء المهام المعطاة له، والحصول على درجات أقل في قلق الاختبار، وهي بالتالي تتكون من ثلاثة أقسام وستة مكونات هي:

القسم الأول: ويسمى بمكونات القيمة، ويتكون هذا القسم من ثلاثة أقسام فرعية هي:

١-توجه الهدف الداخلي: وهو عبارة عن معرفة الطلاب للأسباب والمبررات مثل: حب التحدي، وحب الاستطلاع، والإتقان، والأهداف العامة التي تجعلهم يقومون بالمشاركة في أداء المهمة المسندة إليهم.

٢-توجه الهدف الخارجي: وهو عبارة عن معرفة الطلاب للأسباب والمبررات مثل: المكافآت، والأداء، والتقويم من الآخرين، والمنافسة التي تدفع الطلاب للمشاركة في أداء المهمة والوصول إلى نهايتها.

ويشير توجه الهدف إلى الأسباب التي تدعو الطلاب إلى الدخول والعمل في المهمة، ويوجد نوعان من توجه الهدف؛ النوع الأول: يسمى بالتوجه لأداء الهدف ويعرف بأنه قدرة الطالب على إظهار مستويات عالية من الكفاءة القياسية، ومحاولة السعي لتعرف الإنجازات، وتفادي البحث في المواقف الغامضة، وتجنب الأداء الضعيف.

النوع الثاني: التوجه لإتقان الهدف ويقصد به إتقان وفهم الطالب لمهام التعلم، والقيام بعمليات التنمية، والتحسين الذاتي لقدراته، حيث يظهر الطلاب المثابرة والجهد في العمل الأكاديمي، وتستخدم استراتيجيات تعلم متنوعة تشجعهم على استخدام عمليات التجهيز المتعمقة للمعلومات (DeBacker & Crowson, 2006: 535)

٣-قيمة المهمة: ويقصد بها قيام الطلاب بعملية التقويم الذاتي للمهمة المسندة إليهم، والحكم عليها بأنها مفيدة أو ممتعة أو مهمة بالنسبة لهم، ويقصد بها أيضاً إدراك الطلاب لأهمية ومنفعة وفائدة مواد الدراسة بالنسبة لهم.

القسم الثاني من الاستراتيجيات الدافعة للتعلم:

ويسمى بالمكونات التوقعية، وهو يتكون من :

٤- ضبط معتقدات التعلم: ويقصد بها معرفة الطلاب بالمعتقدات التي تؤثر تأثيراً إيجابياً في نتائج تعلمهم، وفي فعاليتهم في الدراسة، وفي قدرتهم على ضبط أدائهم الأكاديمي، وإحداث التغييرات التعليمية التي يرغبونها.

٥-الفاعلية الذاتية للتعلم والأداء: ويقصد بها قيام الطلاب بعملية التقدير الذاتي لقدراتهم على إتقان مهام الدراسة المسندة إليهم، وهي أيضاً قدرة الطلاب على إصدار أحكام عن قدراتهم في إنجاز وتحقيق المهمة، وثقتهم في قدراتهم ومهاراتهم في أداء مهام الدراسة المسندة إليهم.

وهي تشير إلى معتقدات الطالب عن قدراته على التعلم أو أداء المهمة بكفاءة، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات والمداخل العميقة في التعلم والمثابرة والجهد، وفي ضوء ذلك اقترح باندورا (Bandura, 1995) أن دافعية الطلاب تتضمن فاعلية الذات لهم، وأن هذه الكفاءة أو الفعالية ترتبط ارتباطاً موجباً باستخدام استراتيجيات التعلم التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب، وهو ما أيدته نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة والكر وجرين ومانسيل (Walker,

(Greene & Mansell,2006: 1-12) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات ومداخل الدراسة القائمة على المعنى.

كما أظهرت نتائج دراسة سنقر (Sungur,2007: 315) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات والتوجه نحو إتقان الهدف، وأوضحت الدراسة أن فاعلية الذات والتوجه لإتقان الهدف يمكن أن يستخدما في عملية التنبؤ بالاستراتيجية التي سوف يستخدمها الطلاب في التعلم (Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey,2004: 462).

القسم الثالث من الاستراتيجيات الدافعة للتعلم:

ويسمى بالمكونات الوجدانية وهو يتكون من:

٦ -قلق الاختبار:

ويقصد به قياس تأثير قلق الاختبار في الأداء الأكاديمي للطلاب، وهو يرتبط بالخوف الذي يولد لدى الطلاب تفكيراً سلبياً يؤثر في أدائهم، ويؤثر في الجوانب الوجدانية والنفسية لهم، والتي تنعكس بدورها فتؤثر تأثيراً سلبياً في مهارات أخذ الطلاب للاختبار (Kember, Biggs & Leung, 2004: 261).

٢ -الاستراتيجيات المعرفية:

عرفها فتحي الزيات (٢٠٠٤) بأنها السلوكيات وأنماط التفكير وأساليبه القصدية التي يستخدمها الطالب وتؤثر على اختياراته ومعالجاته وحلوله للموقف المشكل أو تفاعله مع البيئة أو المواقف، وتتمايز الاستراتيجيات المعرفية في العديد من الأنماط، ومنها استراتيجيات: التفاصيل، استخدام التصورات العقلية أو البصرية، تراكيب الحروف الأولى للكلمات أو المفاهيم ، التنظيم ، استثارة الفهم.

وتشمل الاستراتيجيات المعرفية ما يلي:

١ -استراتيجية التكرار:

أوضح بينترتش وديجروت (Pintrich&DeGroot,1990) أن استراتيجية التكرار تعد من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب بكثرة، وتتضمن سرد العبارات وتسميتها، لكي يتم تعلمها أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص، وهي تساعد الطلاب على استرجاع المعلومات المحددة عندما يطلب منهم ذلك.

وأوضح وار ودونينق (Warr&Downing,2002) أن استراتيجية التكرار هي طريقة من طرق إعادة الإنسان لنفسه المادة المتعلمة ولا تتضمن انعكاس على معنى المادة أو تغييرها أو إدراك علاقتها مع مواد أخرى وهي ضرورية للتكرار الذهني وأحياناً لنسخ المعلومات وتكون عادة في نفس الصورة المكتوبة بها، وتمثل استراتيجية التدريب والتمرين (التكرار) طريقة سطحية للتعلم بدلاً من طريقة توجه ذات معنى. وينظر إلى هذه الاستراتيجية بأنها تؤكد وتثبت الأداء لأجل الحصول على النجاح بدلاً من الإتقان الفكري للمادة مثل استراتيجيتي التنظيم والتفصيل (الإتقان).

وتتضمن استراتيجية التكرار تسميع وسرد المفردات لتعلمها، ويكون استخدمها أفضل في المهام البسيطة وتجهيز المعلومات لكنها لا تساعد الطلاب على عمل روابط وعلاقات بنية داخلية بين المعلومات أو مع المعارف السابقة، ويكون ترديد المعلومات لفظياً أو بصرياً، ويوجد تسميع لفظي يناسب المعلومات اللغوية، وتسميع ذاتي يزود المتعلم بتغذية راجعة مباشرة عن الأداء (Scruggs& Mastropieri,2001).

ولكي يحدث التعلم يجب أن يربط المتعلمون المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة ويستخدموا في عملية التشفير: استراتيجيات إعادة السرد والتسميع، وهي نوعان:

أ-الحفظ أو التسميع الصم: إن استراتيجية إعادة السرد والتسميع الأساسية هي تكرار المعلومات المراد تذكرها مما يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات البسيطة في الذاكرة قصيرة المدى وتذكرها لفترة قصيرة.

ب-التسميع المعقد أو المركب: وهو يتطلب الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيداً إعادة سرد وتسميع مركب ومعقد يتعدى مجرد تكرار المعلومات بوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة، وكتابة ملاحظات في الهامش، وهما استراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد تساعد التلاميذ على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيداً.

*-وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة:

يساعد وضع الخطوط تحت الأفكار المفتاحية أو التعبيرات في المقرر الدراسي للتلاميذ على تعلم أكبر قدر منه؛ لأنه يحدد موضع الأفكار الرئيسة مما يجعل المراجعة والتذكر أكثر كفاءة، ولأن اختيار ما يوضع تحته خط يساعد في ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.

*-كتابة ملاحظات في الهامش:

إن وضع مذكرات في الهامش أو تعليق على الحواشي يكمل وضع الخطوط وهو مثال آخر لاستراتيجية إعادة السرد والتسميع المركبة التي تساعد التلاميذ على الانتباه لمعلومات جديدة وتعينهم في تشفير المعلومات، لكنها لا تساعد التلاميذ في عمل معلومات جديدة أكثر معنى مما يتطلب استراتيجيات تعلم أكثر تعقيداً (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٣١٩- ٣٢٠).

٢-استراتيجية الإتقان (التفصيل والتوضيح):

عرف جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٣٢٢) التفصيل والتوضيح بأنه عملية إضافة تفصيل إلى معلومات جديدة لتصبح أكثر معنى مما يجعل التشفير أسهل وأكثر تحديداً، وتساعد استراتيجيات التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى بتكوين روابط بين المعلومات الجديدة والسابقة.

كما عرفها وار ودونينق (Warr&Downing,2002) بأنها عبارة عن طريقة لفحص المضمون ووضع علاقات ذهنية بين المادة التي يجب تعلمها وبين المعرفة الحالية، والسعي لزيادة المعرفة بتغيير الطريقة التي ينظر بها للمادة في سياق معلومات أخرى وتساعد هذه الاستراتيجية على بناء علاقات وروابط بين المعارف المتعلمة، وتكامل وربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة.

وتشمل استراتيجيات التفصيل والتوضيح ما يلي:

***أخذ المذكرات:**

يساعد أخذ المذكرات وكتابتها الطلاب في عملية التعلم وذلك بتخزين المعلومات ومراجعتها لاحقاً بإعادة السرد والتسميع بتنظيم المعلومات وتجهيزها وربطها بمعرفة موجودة بفاعلية أكبر.

***استخدام المماثلات: وهي طريقة أخرى لتوفير التفصيل والتوضيح، وتعتبر المماثلات مقارنات يتم القيام بها لإظهار أوجه التشابه في الأشياء أو الأفكار وهي مختلفة في غير هذه النواحي، كما تربط الأفكار الجديدة بأفكار مألوفة لنا من قبل.**

***استخدام طريقة PQ4R التي تعني مختصرات لمصطلحات تدل على استراتيجيات يستخدمها المتعلم من خلال الخطوات الآتية: P (Preview) وتعني القراءة التمهيدية للموضوع ومعرفة معالمه الأساسية من العناوين والأفكار ومن ثم التنبؤ بما سيتناوله، والحرف Q (Question) يلي النظرة التمهيدية الأولى، التساؤل الذاتي: وهو بمثابة اللغة الداخلية للذات التي تعمل على تنظيم وترتيب المعرفة التي يعد فهم الموضوع إجابة عنها، والعنصر 4R يتألف من أربع كلمات تبدأ كل منها بحرف R وهي اقرأ read وتصور بصرياً reflect وسمع recite وراجع review وتعني أن يفكر الفرد ويتصور وهو يقرأ أي يكون صوراً بصرية من المعرفة، ويحاول ربطها بالمعرفة السابقة لديه، ثم بعد القراءة محاولة التسميع بصوت عال، والإجابة عن الأسئلة دون النظر إلى الكتاب، والتأكد من الاسترجاع لما تم تعلمه بكفاءة عالية (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٣٢٢- ٣٢٤).**

٣ -استراتيجيات التنظيم:

أوضح جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٣٢٥) أن استراتيجية تنظيم المعلومات هي من أهم استراتيجيات التعلم تأثيراً في فاعلية التعلم ، فالمعلومات المنظمة بشكل جيد يكون تعلمها واسترجاعها فيما بعد أسهل من المعلومات غير المنظمة.

وعرف وار ودونينق (Warr&Downing,2002) استراتيجيات التنظيم بأنها طريقة لتحديد الأفكار الأساسية، وتكوين هياكل ذهنية لتجميع وربط العناصر التي يجب تعلمها، وتفرض أحياناً هذه الاستراتيجية بعض الهيكلة على المادة مما يتطلب تجهيز ملخص عن الأفكار التي تم اختيارها وهيكلتها

وتساعد استراتيجيات التنظيم المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية للموضوع، وتحتاج إلى اندماج المتعلم في المهمة، وتؤدي أداءً أفضل لدى المتعلم.

ومن استراتيجيات التنظيم الشائعة ما يلي:

***تلخيص مخطط الموضوع أو مختصره:**

يصل التلاميذ في هذه الاستراتيجية أفكاراً أو موضوعات معينة بفكرة رئيسة.

***إعداد الخرائط:**

ويقصد بها إعداد خرائط مفاهيمية، وهو بديل لتلخيص مخطط الموضوع واختصار عناصره، ويكون أكثر فاعلية في معالجة مواد التعليم المعقدة، ويتم إعداد الخريطة بإعادة تمثيل أو تصوير بصري أو

رسم توضيحي لكيفية ترابط الأفكار المهمة في موضوع معين الواحدة بالأخرى، وتساعد طبيعة هذه الخرائط التلاميذ على فهم العلاقات بين الأفكار المختلفة فيتعلمون المواد الجديدة بفاعلية أكثر عن تلخيص مخطط الموضوع واختصار عناصره (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٣٢٥- ٣٢٦).

ويطلق على هذه الاستراتيجية أحياناً استراتيجية ترابط المعاني، وهي تقوم على أن العلاقات بين المفاهيم تعتمد على ترابطات المعاني فيما بينها.

ج-معينات الذاكرة:

هي استراتيجية تنظيمية تعين الذاكرة على تكوين ترابطات وتداعيات لا توجد على نحو طبيعي، ويساعد معين الذاكرة على تنظيم المعلومات التي تبلغ الذاكرة العاملة في أنماط مألوفة لتلائم نمط الخطط التصورية الموجودة في الذاكرة طويلة المدى، ويعد التعرف على النمط جزء مهم من ربط المعلومات الجديدة بالذاكرة طويلة المدى، ومن أمثلتها:

*التجزيل: لأن ذاكرة الفرد العاملة ذات سعة محدودة فإن تقسيم المعلومات في جزل يسهل حفظها وتذكرها مما يبدد صعوبتها (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٣٢٧- ٣٢٨)، (سليمان محمد سليمان، ٢٠٠٦)

*الكلمات الأوائلية: هي الكلمات المركبة من أوائل حروف كلمات أخرى ، وهي تتكون من الحروف الاستهلالية أو البادئة لأسماء يراد تذكرها تنظم في كلمة واحدة لتذكرنا بهذه المعلومات أو كلمات مألوفة تساعدنا على تذكر كلمات أخرى مما يساعد الذاكرة على عمل روابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المألوفة.

٤- استراتيجية التفكير الناقد (التفكير التقاربي الناقد):

أوضحت صفاء الأعسر (١٩٩٨) أن استراتيجية التفكير الناقد (التفكير التقاربي الناقد) هي إحدى أساليب الحل الإبداعي للمشكلات، وتعمل هذه الاستراتيجية على تحقيق التوازن والتكامل بين استراتيجيتي التفكير التباعدي والتفكير التقاربي الناقد فلا يطغى أحدهما على الآخر، فبعض المواقف تتطلب التفكير التباعدي الذي يعني توليد علاقات ذات معاني جديدة ومفيدة ندرك من خلالها الفجوات والتحديات والمصاعب ونفكر في احتمالات متنوعة غير عادية (احتمالات ابتكارية).

وتشير هذه الاستراتيجية إلى الدرجة التي يستطيع فيها الطالب تطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة لحل المشكلات.

ثانياً : استراتيجيات إدارة الموارد:

أوضح بنترتش (Pintrich,1999) أن هذه الاستراتيجية تشمل إدارة بيئة ووقت الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الرفاق، البحث عن مساعدة).

وعرف وار ودونينق (Warr & Downing,2002) استراتيجيات إدارة الموارد باسم: "استراتيجية ضبط النفس"، كما عرفت باسم: استراتيجية الدعم، وباسم: استراتيجية التأثير، وعرفت أيضاً باسم: استراتيجية إدارة الموارد، ووضعت هذه الاستراتيجيات لمساعدة الطلاب ليكونوا متعلمين فعالين وأكفاء.

نماذج تحديد الموارد:

أشار وار ودونينق (Warr & Downing, 2002) أن لدى الأفراد عدداً محدوداً من موارد معالجة المعلومات، وأن الموارد المتوفرة للتعلم قد تستهلك بأنشطة ليست ذات علاقة بالمهمة، فمثلاً عندما يكون قلق التعلم شديد فإن الأفكار السوداء قد تختلط مع الاهتمام بمعلومات المهمة وتقلل بذلك المورد المستمر المتوفر للنجاح في أداء المهمة، ولهذا قد يكتسب المتعلمون غير القلقين الذين لم تستهلك مواردهم بهذه الطريقة أكثر من استراتيجيات التعلم المتوقع فائدتها، فالمتعلمون الأكثر قلقاً قد يحتاجون لتوجيه الموارد لغير التعلم لينجحوا في مواجهة التوجهات المقلقة فتكون استراتيجيات التعلم أقل فائدة لهم.

***استراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة:**

إن تنظيم الوقت يؤدي دوراً مهماً في التحصيل الدراسي حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مهارات التحكم في تنظيم الوقت والأداء الأكاديمي والضغوط والاتجاه نحوه وبين تحصيل الطلاب الجامعيين ممثلاً في معدلاتهم التراكمية.

وأشار وولترز وروزنثال (Wolters & Rosenthal, 2000) إلى أن استراتيجية بيئة الدراسة ووقتها تهتم بتخطيط وتنظيم الوقت، مما يجعل المتعلم يحدد السلوك المطلوب القيام به في ضوء ترتيب الأولويات والأهمية، ومن ثم التخطيط للاستغلال الأمثل للوقت، ويجب ترتيب البيئة من قبل المتعلم بصورة تمكنه من تركيز الانتباه، والتغلب على المشتتات.

***نظرية تجهيز المعلومات:**

هناك عدد من نماذج تجهيز المعلومات يشرح تقدير الوقت، ومنها نماذج الذاكرة مثل (حجم التخزين) ونماذج التغير في السياق، ومنها منظور الوقت في نماذج الانتباه.

وتقترح نماذج الذاكرة أن الفترة الزمنية التي يتم فيها الحدث والتي يتم تذكرها ترتبط إيجابياً وبصورة مباشرة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة أثناء هذه الفترة، وأشار أصحاب نظرية تجهيز المعلومات أن عملية إصدار الحكم تعتمد تقديراتها للفترة الزمنية ومدتها على عدد وطبيعة الأحداث التي تتم أثناءها، وهناك دليل مقبول على أن التقدير الصحيح لمرور الزمن يعتمد على المعلومات التفصيلية المخزنة عن الفترات الزمنية أو وسائل توليد هذه المعلومات بدلاً من مفهوم الساعة الداخلية حيث يتكون للأشياء والأحداث في العالم الواقعي نماذج داخلية أو تمثيلات يمكن اعتبارها بنى معرفية تشمل معلومات الفرد الصحيحة والضمنية عن العالم الحقيقي، وتعد هذه التمثيلات تجريدات للمواقف المحسوسة، وتؤدي الذاكرة دوراً مهماً في إدراك الأحداث الزمنية التالية من حيث الاستمرارية، والفترة الزمنية والتعاقب.

ومن ثم فإن إدراك الفترات الزمنية الطويلة يعتمد على تحويل وحدات المعلومات القصيرة إلى الذاكرة طويلة المدى مع الاستفادة لأقصى حد من معينات الذاكرة، أما الفترات الزمنية القصيرة المدى فتقع داخل جزلة زمن واحدة هي الذاكرة قصيرة المدى، ويتم الحكم على الفترات الزمنية القصيرة جداً في ضوء الذاكرة أو الصورة العقلية "الأيقونة الرمزية" وحول الفترة الزمنية، كما أننا نقوم باستخدام المعلومات التصنيفية في التنبؤ بمدة أداء المهمة من خلال معرفتنا بالفترات الزمنية لموقف أو أحداث

معينة، واقترحا أن الفترات الزمنية المستقبلية تتولد تكوينياً أو بنائياً استنتاجياً، وتؤدي الذاكرة دوراً مهماً في ذلك.

٢ -استراتيجية تنظيم الجهد (ضبط الدافع):

إن المتعلم المنظم ذاتياً لديه فعالية الذات والدافعية الداخلية والجهد غير العادي والمثابرة أثناء التعلم، وهذا ما أوضحه بالفعل باندورا (١٩٩٣) بأن فعالية الذات تغزو الدافعية عن طريق تحديد الأهداف التي يضعها الطلاب لأنفسهم، وحجم الجهد الذي يبذل، ومدى المثابرة في مواجهة الصعوبات، وتجنب الفشل، وتعبر هذه الاستراتيجية عن طرق الوصول إلى دوافع وانتباه بالرغم من قلة الرغبة في المهمة (Warr & Downing, 2002)

ويرى عزت عبد الحميد (١٩٩٩: ١١٠) أن هذه الاستراتيجية تعبر عن قدرة الطلاب على ضبط جهودهم والانتباه إزاء عوامل التشتيت والمهام غير الممتعة، وأوضح أيضاً أن إدارة الجهد هي إدارة الذات، وهي تعكس تعهد الطالب بإكمال أهداف دراسته رغم صعوبتها، ويعد تنظيم الجهد عامل مهم للنجاح الأكاديمي، ويفيد في تحقيق الهدف والتنظيم المستمر والمتواصل في استخدام استراتيجيات التعلم.

كما أن الطلاب ذوي هدف التعلم ينظرون إلى بذل الجهد باعتباره استراتيجية وسيلية بهدف تنمية القدرة اللازمة لإجادة أداء إحدى المهام في المستقبل، بينما ينظر الطلاب ذوو هدف الأداء إلى القدرة باعتبارها سمة ثابتة، وبالتالي يصبح من غير المحتمل لدى هؤلاء الطلاب تنمية القدرة لديهم لأجل تحقيق إجادة القيام بأداء المهام في المستقبل، وبدلاً من ذلك فإنهم ينظرون إلى بذل الجهد باعتباره مؤشراً على انخفاض مستوى قدرة الطالب، وهم يرون أن الطالب الذي يتمتع بمستوى مرتفع من القدرات لن يحتاج إلى بذل الجهد.

*بذل الجهد:

يعد توجه هدف التعلم مقارنة بتوجه هدف الأداء أكثر ميلاً للارتباط بمستويات عالية من بذل الجهد، وهذا بناءً على القدرة على الاحتفاظ بالتركيز على المهمة، والاستمتاع بالانهماك في بذل الجهد، والاعتقاد بأن بذل الجهد يؤدي إلى النجاح.

وإنه بناءً على نموذج الاستجابة غير المساعد على التكيف الذي وضعته دويك وليجيت (Dweck & Legget,1988) فيما يرتبط بتوجه هدف الأداء، فإن الشعور بالتشاؤم والقلق وانخفاض مستوى الاهتمام بالعمل بجد واجتهاد، والتي جميعها ترتبط بتوجه تجنب الهدف، وهذا قد يشير إلى أن عدم المشاركة في بذل الجهد يجب أن يتم الإفصاح عنه خاصة عند مواجهة تعليقات نقدية سلبية (Vandwalle, Cron, & John, 2001).

وفي ضوء ذلك يمكن تفسير هؤلاء الطلاب سيكولوجياً بأن ميكانيزم حماية قيمة الذات يجعلهم عندما يتوقعون الفشل، والذي سيظهر عدم كفاءتهما فإنهم يعتمدون خفض الجهد حتى يكون الفشل بسبب قلة الجهد، وليس بسبب ضعف القدرة فيكون بالتالي خفض الجهد هو وسيلة لحماية الشعور بالقدرة، وهذا يعد مبرراً لديهم للانسحاب من القيام بأداء المهمة.

ويندرج تحت استراتيجية تنظيم الجهد (ضبط الدافع) استراتيجية ضبط المشاعر وتعرف بأنها طرق لطرد الشعور بالقلق ومنع عدم التركيز الذي تسببه تسلط الأفكار ذات الصلة بالقلق (Warr & Downing, 2002)

٣ -استراتيجية التعلم بمساعدة الرفاق (الأقران):

أوضحت الدراسات السابقة التي أجريت في الصفوف الدراسية أشارت إلى أن الاستعانة باستراتيجيات التعلم بمساعدة الأقران تؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والمتوسط والمرتفع، وأيضاً الطلاب ذوي الإعاقة، كما أنها تلائم ذوي حالات الغياب المتكررة، وتفضيل العديد من الطلاب التفاعل مع عدد مختلف من زملاء الفصل الدراسي.

وأوضح بينترتش (Pintrich,2000) أن استراتيجية تعلم الأقران تعد ذات أثر إيجابي على التفاعل الاجتماعي، فالمتعلم يبني المعرفة، ويزيد من فهمه من خلال المشاركة الفعالة في النقاش، كما أن المتعلم قد يمارس مهارات التعلم التعاوني والتعلم التشاركي مع الآخرين، ويجب عليه أن يعرف متى يحصل على المساعدة، وممن يحصل عليها.

٤ -استراتيجية البحث عن المساعدة:

أوضح وار ودونينق (Warr & Downing,2002) أن استراتيجية البحث عن المساعدة هي عبارة عن طرق للحصول على المساعدة من الآخرين مما يتطلب سلوكاً عملياً لطلب زيادة المعرفة عن طريق طلب المساعدة بدلاً من الحصول على معلومات من الآخرين من الإرشادات المعتادة فقط.

وأشار بينترتش (Pintrich,2000) إلى أن استراتيجية طلب المساعدة تعد من استراتيجيات التعلم التي تعمل على تنظيم السلوك، وتتضمن تحديد الفرد متى ولماذا وممن يطلب المساعدة، بالإضافة إلى أنها تفيد في توضيح الغموض في الواجبات المدرسية، وتوضيح الإجراءات غير المفهومة، ويلاحظ أن الطلاب الذين يطلبون المساعدة يستطيعون المحافظة على الاندماج في المهمة، ومن ثم اكتساب المهمات وإتقانها، وكذلك يؤكدون إدراكاتهم لأنفسهم باعتبارهم متعلمين ومنجزين للأهداف.

وفي ضوء ذلك أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تتعلق باختبار طلب مساعدة الآخرين من قبل طلاب المدارس والكليات أن للسعي للمساعدة علاقة باحتياج كبير وملحوظ للمساعدة ذاتها، لذلك فإن الطلاب الذين يبحثون عن المساعدة في الغالب ينتابهم شعور بأن لديهم حاجة ماسة للمساعدة.

٥ -استراتيجية التماس المساعدة من مواد مكتوبة:

وهي عبارة عن طرق للحصول على المعلومات من الوثائق، وكتب الإرشادات، وبرامج الكمبيوتر، وأي مصدر آخر غير اجتماعي (وتعد هذه الاستراتيجية هي النظير غير الاجتماعي لطلب المساعدة من الآخرين)، وهي تتطلب مجهوداً شخصياً مبذولاً طوعاً بدلاً من أنشطة التعلم المضادة.

٦ -استراتيجية التطبيق العملي:

عرفها وار ودونينق (Warr & Downing, 2002) بأنها عبارة عن طرق لزيادة معرفة الإنسان عن طريق تجربة أشياء من الخارج عملياً، وهذا يتطلب السعي لزيادة الفهم بعمل أنشطة عملية بدلاً من أنشطة ذهنية فقط أو من خلال الحديث مع طلاب آخرين أو إيجاد معلومات مكتوبة (مثل ما هو موجود في السعي لطلب المساعدة من الآخرين أو من مواد مكتوبة).

د -نموذج التعلم الاستراتيجي:

تعد نظرية التعلم المنظم ذاتياً من النظريات المرتبطة بمفهوم استراتيجيات التعلم (Zimmerman, 1995) ، ويوضح الشكل (١) العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

شكل (١) نموذج التعلم الاستراتيجي (Weinstein ،1994)

طبيعة نشاط التعلم ، التكليف ، المشروع او محددات الوقت - الاختيار

يتضح من الشكل (١) أن نموذج التعلم الاستراتيجي يتكون من أربعة عناصر: أ) المهارة، ب)الدافعية، ج)التنظيم الذاتي، د)المناخ الأكاديمي، وعند استخدام هذه العناصر معاً يمكن أن تيسر من الدافعية، وإنجاز والاحتفاظ، وتطبيق المعلومات، وإلى نمو العمليات السلوكية والمعرفية، ونمو مهارات الاستذكار ومهارات التفكير (Weinstein & McKeachie,2003) وبينما يعد كل عنصر مهم وينظر إليه على حدة، فإن التفاعلات بين هذه العناصر ينتج عنها التعلم الناجح والفعال (Weinstein & Palmer,2002).

وفيما يلي توضيح لهذه المكونات:

*مكون المهارة:

يشمل مكون المهارة في نموذج التعلم الاستراتيجي خمسة أنماط من المعرفة، والاستراتيجيات، والمهارات التكتيكية المطلوبة لكي يستفيد المتعلم من التعلم الاستراتيجي (Weinstein & McKeachie,2003)

ويشمل ذلك معرفة: ١-الفرد كمتعلم، ٢-المهام الأكاديمية، ٣-مهارات واستراتيجيات التعلم، ٤-المحتوى، ٥-موقف التعلم.

وهذه الأنواع من المعرفة، والاستراتيجيات، والمهارات تنمو خلال فترات محددة من العمر، وتعتمد على الضبط الذاتي للتعلم. ولن يحقق الذين يفتقدون الضبط الذاتي أي الوعي بالذات للمستوى المطلوب لتحقيق التعلم الاستراتيجي (Cornford,2002).

بينما المتعلمون الذين يتميزون بالتعلم الاستراتيجي فإن لديهم الضبط الذاتي اللازم والمطلوب لتنظيم وقتهم، واستخدام الإمكانات واستراتيجيات التعلم، وتطبيق التعلم الجديد، واستخدام المعلومات الحالية للتوصل إلى معاني المحتوى الجديد (Weinstein & McKeachie,2003).

وتعد عناصر مكون المهارة ضرورية للتعلم، ولكنها ليست كافية بدون توافر الدافعية للتعلم. لذلك يتطلب التعلم الفعال تكامل مكونات المهارة والإرادة في نموذج التعلم الاستراتيجي (Weinstein,1994).

*مكون الإرادة أو الدافعية:

يقصد بمكون الإرادة دافعية الطلاب للتعلم. وحدد وينشتاين (Weinstein,1994) ستة عناصر رئيسة للدافعية هي: ١-تحديد وتحليل واستخدام الأهداف، ٢-الوصول إلى تحقيق دافعية الإنجاز، ٣-تحليل العاطفة أو الاتجاه نحو التعلم، ٤-امتلاك معتقدات إيجابية فيما يتعلق بقدرات التعلم، ٥-الاحتفاظ بالإرادة والدافعية نحو التعلم، ٦-ابتكار أو إيجاد توجه إيجابي نحو التعلم وتجنب الأفكار والسلوكيات المحبطة.

ويرى وينشتاين ومكيتشي (Weinstein & McKeachie,2003) أن الطلاب الذين يتميزون بالتعلم الاستراتيجي يقومون بوضع أهداف ذات مستويات مرتفعة لتعلمهم، ويمتلكون من الأفكار والسلوكيات والاتجاهات والمعتقدات اللازمة لتحقيق أهدافهم، ويمتلكون المعتقدات الذاتية بأن جهودهم سوف تحقق التغير في نواتج التعلم. ولا يمكن تحقيق عناصر مكون الإرادة ومكون المهارة بدون وجود التنظيم الذاتي.

مكون التنظيم الذاتي:

ويعني الإدارة الذاتية للتعلم، وتشمل عناصر التنظيم الذاتي ستة عناصر فرعية هي: ١-إدارة الوقت ويشمل ذلك التحكم في التسويف أو التأجيل، ٢-التحكم في التركيز، ٣-التحكم في الفهم، ٤-استخدام أسلوب منظم في التعلم وإنجاز المهام الأكاديمية، ٥-مواجهة الضغوط الأكاديمية، ٦-التحكم في الدافعية من أجل التعلم والإنجاز(Weinstein, 1994).

ويستطيع الأفراد الذين يتمتعون بالتعلم الاستراتيجي أن يقوموا بعمليات التنظيم الذاتي للأفكار، والمعتقدات، والأفعال اللازمة لنواتج التعلم الإيجابية. ويتم التحكم في عوامل المهارة والإرادة (الدافعية) من خلال التنظيم الذاتي في سياق المناخ الأكاديمي.

مكون المناخ أو البيئة الأكاديمية:

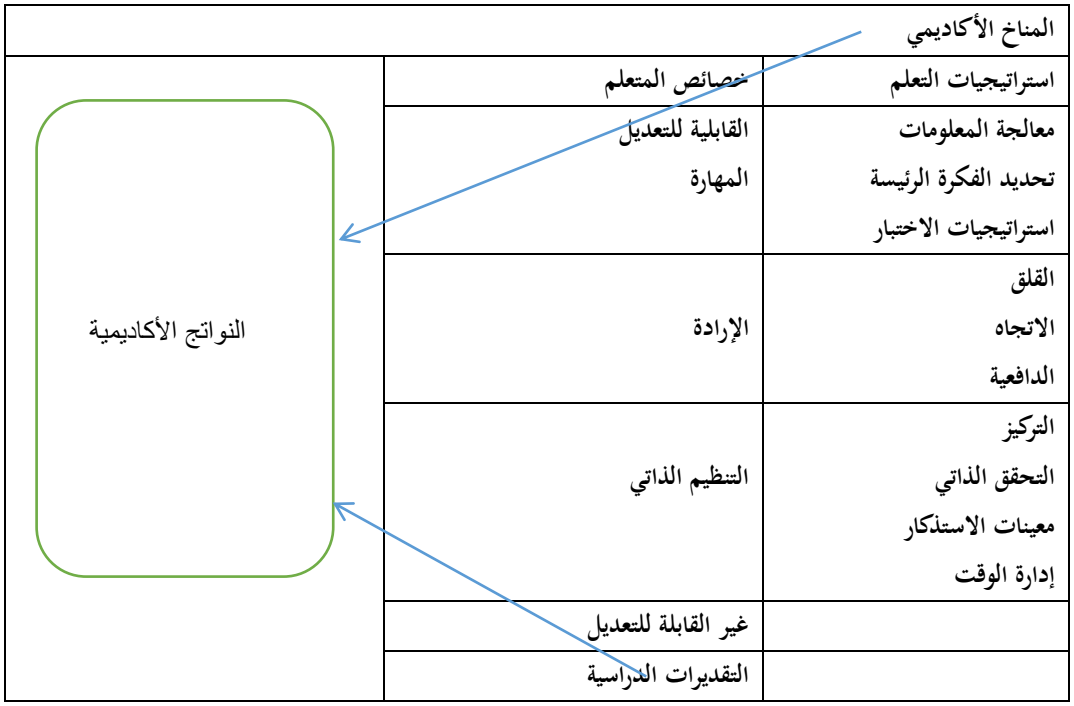
يحتوي مكون المناخ الأكاديمي في نموذج التعلم الاستراتيجي على الإمكانات المتاحة للمتعلم. وتشمل هذه الإمكانات ما يلي: ١-توقعات المعلم أو المحاضر، ٢-طبيعة نشاط التعلم، ٣-التكليف، المشروع، أو الاختبار، ٤-محددات وعوامل الوقت، ٥-طبيعة المواقف الاجتماعية ومستوى الدعم الاجتماعي (Weinstein & McKeachie,2003).

والمتعلمون الذين لديهم تعلم استراتيجي يتحكمون في عناصر المهارة والدافعية لديهم، ويأخذون في اعتبارهم بيئة التعلم من خلال التنظيم الذاتي. وعندما يقوم الطلاب بتقدير قيمة نواتج التعلم، ويترجمون دافعيتهم إلى واقع، فإنه بإمكانهم أن يقوموا بتطبيق استراتيجيات التعلم لتنمية أفضل الطرق في التفكير، ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات (Weinstein & Mayer,1985).

وحول أهمية نموذج التعلم الاستراتيجي أشار كوبر (Kuiper,2005) إلى أن مساعدة الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة بالنسبة لهم تساعد بشكل كبير على تحقيق النجاح الأكاديمي، كما أضاف أن نموذج التعلم الاستراتيجي يعد من أهم العوامل التي أدت إلى بناء استبيان استراتيجيات التعلم.

وأوضح أيضاً وينشتاين ومكيتشي (Weinstein & McKeachie,2003) أن الطلاب الذين يتمتعون بالتعلم الاستراتيجي يستخدمون استراتيجيات التعلم بشكل ناجح، ولديهم دافعية للنجاح، ويكونون مسئولين عن تعلمهم، ودائماً هم يبحثون عن الوسائل التي تحقق النجاح.

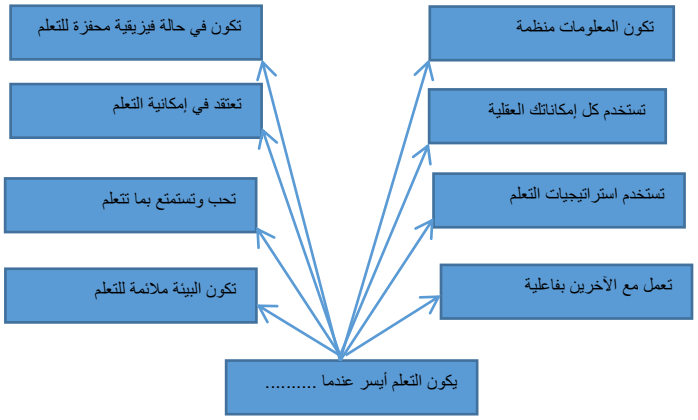
وتؤدي هذه الصفات التي يتسم بها المتعلم الاستراتيجي إلى نواتج أكاديمية إيجابية وإنجاز أكاديمي مرتفع، لكن هناك خصائص للمتعلم لا يمكن تعديلها تؤثر بدورها على عملية التعلم، ويوضح الشكل (٢) هذه العوامل:



الشكل (٢)
خصائص المتعلم التي تؤثر على نواتج التعلم

يتضح من الشكل (٢) أن المتعلمين الاستراتيجيين هم الذين يتمتعون بالتعلم الاستراتيجي، وهم المتعلمون الذين يقيمون قدراتهم، ويضعون أهدافاً واقعية، وهم نشيطون في التعلم، ويطلبون المساعدة عند الحاجة، ويخططون الوقت بفاعلية، ويبنون على المعرفة الحالية، ويطبقون المعلومات الجديدة، ويستخدمون استراتيجيات التعلم بشكل ناجح للوصول إلى تحقيق الإنجاز الأكاديمي المرتفع.

وأوضح كوتريل (Cottrell,1999) أن هناك عدداً من المحددات التي تيسر التعلم وتتضمن استراتيجيات التعلم، ويوضح الشكل (٣) محددات التعلم السهل وفق ما يراه كوتريل:



شكل (٣)
محددات التعلم السهل

يتضح من الشكل (٣) أن الحالة الفيزيقية المؤهلة للتعلم يتم تهيئتها عن طريق الحصول على القسط الكافي من الراحة البدنية، ويقصد بالاعتقاد في إمكانية التعلم من خلال ثقة المتعلم في مستوى

ذكائه، والاعتقاد بأن له الحق في التعلم، وأن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم، والمقصود بحب التعلم والتمتع به أن يكون ما يتعلمه الفرد له معنى لديه، ويندمج كلياً فيما يتعلمه، وأن يكون مهتماً بنتائج التعلم التي من المحتمل أن تدفعه إلى مزيد من النجاح.

أما البيئة المناسبة للتعلم فهي توفير التهوية الجيدة، والإضاءة الكافية، والجلسة الصحيحة في أثناء الاستذكار. وتنظيم المعلومات يساعد العقل على استيعابها، وسهولة استرجاعها. بينما استخدام استراتيجيات التعلم الفعال فيتمثل في الابتكارية والتفرد في أساليب الاستذكار، والتأمل فيما يتعلم، وتحليل الخبرات، والفعالية في تناول المعلومات، والحيوية في العمل والاستغراق كلياً في الاستذكار بدافعية ذاتية. ويقصد باستخدام كل الإمكانات العقلية توظيف أنشطة الجانب الأيمن وأنشطة الجانب الأيسر من المخ في عملية التعلم، واستخدام ما يلزم من الحواس لتسجيل ونقل المعلومات إلى المخ فلا يقتصر على استخدام إحدى الحواس دون غيرها، أو يعتمد على نمط من أنماط التفكير دون غيره في عمله بالاستذكار.

إن مثل هذه المحددات تعمل على سهولة التعلم والاستذكار الفعال لموضوعات الدراسة، أو ما يكلف به الفرد من مهام دراسية.

د -أهمية استراتيجيات التعلم:

أشار الكثير من التربويين إلى أن جزءاً كبيراً من مسئولية التعلم يقع على عاتق المتعلم، بالإضافة إلى دور المعلم في إكساب المتعلمين استراتيجيات التعلم اللازمة لاكتساب المعلومات ومعالجتها وتنظيمها بحيث يسهل الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليه، وعندما يكون التدريس مستنداً على استراتيجيات التعلم، وتعميم المواقف والأنشطة التعليمية فإنه يحقق هدفاً تربوياً مهماً هو تعليم كل طالب بحيث يكون هناك وعي وفهم باستراتيجيات التعلم.

كما أن استخدام استراتيجيات التعلم تجعل المتعلم أكثر فاعلية وكفاءة بحيث يدرك العلاقات بين الأهداف والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، وهذا يجعله قادراً على تنظيم وقته بشكل يحقق أهداف التعلم لديه، ويستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة في أوقات ومواقف مختلفة بشكل ناجح وفعال.

وفي ضوء ذلك أوضح وينشتاين وبالمر (Weinstein & Palmer, 2002) أن المتعلم الذي يمتلك استراتيجيات تعلم مختلفة نجده يعتمد على التحليل والتركيب أكثر من اعتماده على الذاكرة، وهو يربط بين المعرفة الجديدة والسابقة.

وذكر زيمرمان (Zimmerman, 2000) أهمية استراتيجيات التعلم ودورها في العملية التعليمية حيث أوضح أن النجاح الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد، وقدرة التنظيم الذاتي للسلوك، والدافعية للتعلم بما يتناسب مع الموقف التعليمي.

وأشار أيضاً توكمان (Tuckman,2003) إلى أهمية تحديد استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلاب والتي تقابل احتياجاتهم المعرفية والدافعية، كما أن التدريب على استراتيجيات التعلم يسهم بدرجة كبيرة في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

كما أشار حسين أبو رياش (٢٠٠٧) إلى أهمية استراتيجيات التعلم، ولماذا يعد استخدامها فاعلاً في عملية التعلم؟ حيث أوضح أن التعلم الجيد يتضمن تعليم الطلاب كيف يتعلمون؟ وكيف يتذكرون؟ وكيف يفكرون؟ وكيف يستثيرون دافعيتهم؟، ويشار أيضاً إلى مفهوم "التعلم مدى الحياة" باعتباره مبرراً آخر لأهمية تعلم الطلاب استراتيجيات التعلم، وخاصة مع هذا الكم الهائل من المعلومات المتراكمة في البيئة، بالإضافة إلى عمليات التفكير الخاصة به، مما جعل استراتيجيات التعلم هدفاً رئيساً للنظام التربوي، سوف تتزايد أهميتها بشكل كبير في المستقبل.

وأشار أيضاً محمد المصري (٢٠٠٩) إلى أن تطور مفاهيم التعلم قد أدت إلى دراسات عديدة شملت ذات المتعلم الداخلية وما ينتج عنها من ابتكارات فردية تسهم في تسهيل اكتسابه للمعلومات أثناء عملية التعلم.

وفي نفس السياق أوضح باسم الصرايرة وخالد الفليح ويحيي الصمادي وفراس السليتي (٢٠٠٩) أن الطالب يقوم بأدوار أساسية عامة هي: التعبير عن المشاعر والأفكار، وممارسة عملية استبصار الموقف التعليمي والمشكلة والخبرة والمبادرة والنشاط والحيوية في الموقف وممارسة الخبرة والتعلم التفاعلي الخبراتي.

وبين أيضاً محمد المصري (٢٠٠٩) أن عملية التعلم هي عملية معقدة؛ لذلك تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح، وهذا أدى إلى تزايد الاهتمام باستراتيجيات التعلم من خلال تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم وازدياد وتعقيد المهام الدراسية مع تقدمه في المراحل الدراسية.

وتتسم استراتيجية التعلم بتعليمها الطلاب الاعتماد على أنفسهم في التعلم، وهذا النمط من التعلم هو : متعلم مستقل Independent learner ، ومتعلم استراتيجي Strategic learner، ومتعلم ينظم نفسه Self-regulated learner ويتصف المتعلم الاستراتيجي بأنه يستطيع القيام بتشخيص الموقف تشخيصاً دقيقاً، واختيار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة، مراقبة فاعلية الاستراتيجية، وجود الدافع للاندماج في موقف التعلم حتى يتم (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩: ٣٠٨)، (Yip & Chung, 2005).

ويقوم الأشخاص ذوي التعلم الاستراتيجي بوضع أهداف تعليمية واقعية، وينظرون إلى التعلم على أنه عملية نشطة، ويعرفون متى يفهمون أو لا يفهمون المعلومات الجديدة، ويطلبون المساعدة عند مواجهة الصعاب أو المواقف الصعبة (Weinstein & McKeachie,2003).

بينما الطلاب ذوو التحصيل المنخفض يفتقرون إلى عادات الاستذكار الجيدة، ويعانون من ضعف مهارات الأداء على الاختبارات، ولا يستخدمون استراتيجيات التعلم بصورة فعالة (Childs, Jones, Nugent & Cook,2004).

ويساعد التعلم الاستراتيجي الطلاب على تنظيم المعلومات حتى يتسنى لهم تطبيقها على العديد من المواقف الأكاديمية، فقد أشار توماس وسيسمان وهندرسون (Thomas, Sussman & Henderson, 2001) إلى أن التعلم الاستراتيجي يهدف إلى توليد التعلم الذي يساعد في دعم

المبادرات الاستراتيجية المستقبلية والتي ستؤدي بدورها إلى تدعيم المعرفة والذي سيؤدي إلى وجود اختلافات في الأداء المؤسسي.

ومن ثم أصبح الحل أمام المتعلم أن يجعل استراتيجيات التعلم لديه أكثر فاعلية في التعلم، وذلك بإضافة معان أو عن طريق ابتكار علاقات، أو روابط بين المعلومات الجديدة التي يراد تعلمها والمعلومات السابقة.

وأضاف جابر عبد الحميد (١٩٩٩) أنه يجب أيضاً أن تكون البيئة فعالة للتعلم، وتسمح للطلاب بالتفاعل مع بعضهم لتوفير بيئة تعليمية محفزة نتمكن من خلالها إيجاد متعلم فعال يهتم بنفسه وبيئته من حوله.

أيضاً أوضح باسم الصرايرة وخالد الفليح ويحيي الصمادي وفراس السليتي (٢٠٠٩) أن أهمية استراتيجيات التعلم تكمن في أنها تجعل الطالب قادراً على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تعترضه، ويستخدم مهارات تفكير عليا لتعزيز ثقته بنفسه، وتحقيق أهدافه من خلال تنمية قدرات الفهم والتحليل والتفكير والاستنتاج.

يتضح مما سبق أن استراتيجيات التعلم تكتسب أهميتها في ضوء أنها عبارة عن مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستعملها الطالب لتسهيل اكتساب المعلومات وتخزينها وتوظيفها والاستفادة منها عند الحاجة، وأن أهميتها تكمن في أنها ترشد الطلاب إلى التعلم باستقلالية، فتختصر الوقت والجهد للمعلمين الذين يساعدون الطلاب بما يحتاجونه للوفاء باحتياجات المقرر الدراسي اعتماداً على أنفسهم، كما أن الطلاب يتحكمون من خلالها في عمليات تعلمهم، مما يجعل أداءهم يتناسب مع قدراتهم، وهذا يعمل على تحسين عملية التعلم.

ج - العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي :

يرجع اهتمام ميداني علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي بالبحث في مجال استراتيجيات التعلم إلى أهمية هذه الاستراتيجيات في المجال التربوي، فهي تساعد الطلاب على اكتساب المعرفة، وإنجاز مهام التعلم، واستيعاب محتوى المقررات الدراسية، وتنمية القدرة على تحمل المسئولية الشخصية في التعلم، وربط عملية التعلم بالأهداف التعليمية وتحقيق النجاح الأكاديمي.

وفي حالة إذا تم تبني وجهة النظر القائلة بأن مهارات وعادات الاستذكار تندرج ضمن المدخل الترابطي الذي يركز على ممارسات الدراسة الفردية في مجالات تقليدية، تقدم معلومات عن الظروف أو الشروط التي يقوم فيها الطالب بأداء التعلم ؛ لذلك يؤخذ على نتائج تلك الدراسات التي اهتمت بهذا المدخل (مهارات وعادات الاستذكار) أنها لا تعطي معلومات دقيقة عن كيف يتعلم الطالب؟ ، وبناءً عليه ظهر اتجاه استراتيجيات التعلم كمدخل وظيفي يسعى إلى اكتشاف الفروق النوعية في كيف يدرس المتعلم (Francisco, 2006).

وأوضح جوهانيس وتوبيس (Johannes & Tobias, 2008) أن استراتيجيات التعلم تساهم في تمكين المتعلمين خصوصاً ذوي السعة العالية للذاكرة العاملة على تحسين مستوياتهم في عمليات

القراءة الأساسية والتدريب عليها، وثمة أسباب أخرى للاهتمام بدراسة متغير استراتيجيات التعلم، منها: مشكلة الفهم، والمعالجة المعرفية للخبرات التعليمية لدى الكثير من الطلاب.

وهذا الضعف لا يرتبط بتدني القدرة العقلية (الذكاء) أو الجهد المبذول من المتعلم بقدر ما هو انخفاض في مستوى الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها (موفق بشارة، وختام العزو، ٢٠٠٨).

وتعد استراتيجيات التعلم من أهم العوامل التي تفسر التباين في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب بصورة أكبر من تلك المؤشرات التقليدية من قبيل المعدل التراكمي في المرحلة الدراسية السابقة أو الترتيب على مستوى الصف الدراسي.

ويرى يب (Yip, 2007) أن الطريقة المثلى لدراسة الفروق في التحصيل الأكاديمي ينبغي أن تأخذ في الاعتبار دراسة استراتيجيات التعلم بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل: الخصائص المعرفية، والوجدانية للطلاب، طبيعة المهام، طبيعة المواد الدراسية، مستويات الدافعية. خاصة إذا تم الأخذ بالاعتبار أن الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع تختلف عن تلك التي يستخدمها الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض على مستوى المرحلتين الثانوية والجامعية.

وتعد قائمة استراتيجيات التعلم (LASSI) التي قام بوضعها وينيشتاين (Weinstein , 1988) أداة تشخيصية لمواطن القوة والضعف، وقد تم تصميمها لطلاب الجامعات، وأنها تتمتع بقيمة تنبؤية للتحصيل الدراسي.

ويشير دليل استخدام هذه القائمة إلى أنها تستخدم لتقييم استراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية وفق العناصر الأساسية لاستراتيجيات التعلم، والتي تصنف وفق نموذج وينشتاين (Weinsten , 1988) إلى ثلاثة أنماط رئيسة هي:

١-الاستراتيجيات المعرفية وتشمل: معالجة المعلومات، واختيار الأفكار الرئيسة، واستراتيجيات الاختبار.

٢-الاستراتيجيات الوجدانية: وتتضمن إيجاد المناخ الوجداني المناسب لضمان فعالية التعلم، وتشمل تجنب القلق والاتجاه نحو الدراسة والدافعية.

٣-استراتيجيات التنظيم الذاتي: وتشمل التركيز، والاختبار الذاتي، ومعينات الدراسة، وإدارة الوقت.

وبشكل أكثر تحديداً نجد أن قائمة (LASSI) التي قام بتطويرها كل من وينشتاين وبالمر (Weinstein & Palmer, 2002) تتضمن عشر استراتيجيات للتعلم هي:

١-القلق: وتعني أن زيادة مستوى القلق لدى المتعلم تؤثر على درجة تركيزه أثناء مذاكرته، وأنه يحبط بسهولة بسبب الحصول على درجات منخفضة، وأنه يشعر دوماً بالتوتر عند دخول الاختبارات حتى عندما يكون مستعداً لها بشكل جيد.

٢-الاتجاه: وتعني اتجاه المتعلم نحو جامعته.

٣-التركيز: وتعني قدرة المتعلم على الانتباه والإنصات الجيد والمحافظة على الذهن من الشرود بسهولة.

٤-تجهيز المعلومات: وتعني قدرة المتعلم على إيجاد العلاقات وعمل المقارنات المنطقية بين المعلومات الدراسية السابقة واللاحقة، بالإضافة إلى قدرته على ترجمة المعلومات إلى صيغ وعبارات يضعها لنفسه.

٥-الدافعية: وتشير إلى قدرة واستعداد المتعلم على القيام بالأعمال والواجبات الدراسية بجد واجتهاد، وقدرته على المحافظة على مستوى دافعيته واجتهاده.

٦-تنظيم الوقت: ويقصد به قدرة المتعلم على تنظيم وقته بشكل جيد.

٧-الاختبار الذاتي: ويقصد به قدرة المتعلم على مراجعة المعلومات بشكل منتظم والإعداد الجيد للتعلم والاختبارات.

٨-معينات الدراسة: وتعني قدرة المتعلم على استخدام المعينات والوسائل المفيدة للمذاكرة مثل مفتاح الكلمات وممارسة التدريبات والرسوم البيانية.

٩-الانتقاء: ويشير إلى قدرة المتعلم على التركيز على النقاط المهمة في الدرس، وتحديد العناصر، والأفكار الرئيسة في المعلومات المقروءة والمسموعة.

١٠-استراتيجيات الاختبار: وتعني قدرة المتعلم على التحضير الجيد للاختبارات والقيام بعمليات المراجعة الجيدة للمعلومات وربطها مع بعضها بشكل مرن.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة كل من ديمبو وإيتون (Dembo & Eaton, 2000)، وبنترتش (Pintrich, 2000)ونيبر وشومر (Neber & Schommer, 2002)، وشو- شن (Shu- Shen, 2002) وتنج- هسين (Tung- Hsien, 2004)

يتضح مما سبق أن هناك علاقة وثيقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، ويرى الباحث أن الفرق بين الطلاب المرتفعين في التحصيل الأكاديمي والطلاب المنخفضين هو فرق في أسلوب استخدام استراتيجيات التعلم، فالطلاب المرتفعون يستخدمون استراتيجيات تعلم فعالة، بينما الطلاب المنخفضون يستخدمون استراتيجيات تعلم غير فعالة.

الدراسات السابقة:

هناك دراسات عديدة تناولت استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي مثل:

دراسة برينجل ولي (Pringle & Lee,1998) التي هدفت إلى تقييم استخدام استراتيجيات التعلم والدراسة باعتبارها مؤشراً للنجاح الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الطبية. طبق الباحث في هذه الدراسة قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة (LASSI). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي المرتفع واستخدام جميع استراتيجيات التعلم والدراسة. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات التعلم للطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض لمساعدتهم على تطوير استراتيجياتهم الدراسية.

وقدمت سبيكة الخليفي (٢٠٠١) دراسة استهدفت بحث العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية في كلية التربية بجامعة قطر. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومهارة انتقاء الأفكار الرئيسة والدافعية للتعلم.

وقدم أيضاً يب وتشانج (Yip & Chung, 2002) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى إسهام استراتيجيات التعلم والدراسة (LASSI) بالتنبؤ بنجاح طلاب المرحلة الثانوية في امتحان القبول بالجامعة في هونج كونج، وكذلك لاختبار مدى فعالية القائمة في التنبؤ بالأداء الجامعي. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب. طبقت عليهم قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة (LASSI) من إعداد وينشتاين (Weinstein, 1988) أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض استراتيجيات التعلم المستخدمة في الدراسة الحالية (الجدولة والتركيز وتحديد الأفكار الرئيسة) بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل الدراسي المنخفض في الثانوية العامة لصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الاستراتيجيات كانت فعالة وملائمة للدراسة الجامعية.

وفي ضوء مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي قدم حسن علام ومحمد عبد اللطيف (٢٠٠٤) دراسة حول مهارات إدارة الوقت وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية ومستويات التحصيل الدراسي والإفراط والتفريط التحصيلي لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها (٥٣٨) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة أن تنظيم الوقت والتحكم فيه يؤدي دوراً ملحوظاً في التحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التحكم في الوقت ومستوى التحصيل، ووجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل تبعاً لمهارات الوقت لصالح المجموعة الأعلى في المهارات.

وجاءت دراسة زهانج (Zhang,2005) فهدفت إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات التعلم وكل من التحصيل الدراسي والعمر والجنس والمستوى الاجتماعي، وذلك لدى ثلاث عينات من الجنسين تراوحت أعمارهم ما بين ١٩- ٢٧ عاماً، تكونت العينة الأولى من (٦٧) طالباً من الولايات المتحدة الأمريكية، أما العينة الثانية فتكونت من (١٥٢) طالباً من هونج كونج، واشتملت العينة الثالثة (١٩٣) طالباً من الصين. تم تطبيق استبيان استراتيجيات التعلم الذي أعده بيجز (Biggs,1987)، وتم الحصول على درجات التحصيل الدراسي والعمر والمستوى الاجتماعي من سجلات الطلاب. وباستخدام تحليل الانحدار أظهرت نتائج الدراسة أن المقاييس الفرعية لاستبيان استراتيجيات التعلم تسهم بدرجات متفاوتة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأن خصائص الطلاب مثل العمر والجنس والمستوى الاجتماعي تعد منبئات دالة للمقاييس الفرعية لاستبيان استراتيجيات التعلم.

وقام يب وتشانج (Yip & Chung, 2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٢١٨) طالباً جامعياً طبق عليهم النسخة الصينية من قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة (LASSI)، أظهرت

نتائج الدراسة وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل على قائمة استراتيجيات التعلم لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

وأجرى علاء الدين سلوم ومحمود رائد (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج استراتيجيات التعلم (LASSI) في واقع إنجاز طلاب المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو المذاكرة. تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالباً يستخدم استراتيجية التلخيص، واستخدام الوسائل المساعدة، واستراتيجية الاختبار، واختيار الأفكار الرئيسة، والاختبار الذاتي، واستراتيجية التنظيم. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج المستخدم عمل على إكساب الطلاب بعض استراتيجيات التعلم الفعالة، وهذا أدى إلى تحسين مستويات تحصيلهم الدراسي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

وقدم فرانسيسكو (Francisco, 2006) دراسة هدفت إلى تحليل البنية العاملية لقائمة استراتيجيات التعلم (LASSI)، كما هدفت إلى الكشف عن علاقة استراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينتين من طلاب الجامعة. تكونت العينة الأولى من (٥٢٧) طالب مستجد بواقع (٢٢١ طالباً، ٣٠٦ طالبة)، وتكونت العينة الثانية من (٤٢٩) طالباً في مستويات دراسية متقدمة بواقع (١٨٨ طالباً، ٢٤١ طالبة). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

وأجرى رافع الزغول (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على نسبة استخدام طلاب جامعة مؤتة لاستراتيجيات التعلم المختلفة. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٧) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة إلى أن ٧٤.٢ % من الطلاب يستخدمون استراتيجية التعلم العميقة، وأن ٧٣% منهم يستخدمون استراتيجية التعلم السطحية، وأن ٥٢% من الطلاب فقط يستخدمون استراتيجية التعلم الاستراتيجية، وأن الطلاب قد يستخدمون أكثر من استراتيجية في نفس الوقت.

وقدم منذر الضامن (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم استراتيجيات التعلم لدى طلاب جامعة السلطان قابوس. وإلى كشف الفروق بين الطلاب في استخدام استراتيجيات التعلم وفقاً لمتغيري الجنس والكلية. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) طالباً وطالبة (١٥٤ طالباً ، ١٢٤ طالبة). توصلت الدراسة إلى أن أهم استراتيجيات التعلم المستخدمة من قبل الطلاب هي : استراتيجية القراءة المركزة، استراتيجية ربط الموضوعات ببعضها، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استخدام هذه الاستراتيجيات، أيضاً أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الكلية.

وقدم هوفيلاند (Hoveland,2006) دراسة استهدفت بحث العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي. تم استخدام قائمة استراتيجيات التعلم (LASSI)، وتم إيجاد معامل ارتباط بيرسون حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي.

وقدم يب (Yip,2007) دراسة استهدفت الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم والدراسة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً جامعياً بواقع (١٠٣ طلاب، ٧٧ طالبة) ممن يدرسون في كليات جامعية مختلفة (الفنون والعلوم الاجتماعية، والأعمال التجارية، والتعليم، والقانون) طبق عليهم قائمة استراتيجيات التعلم (LASSI). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل على جميع أبعاد قائمة استراتيجيات التعلم لصالح مرتفعي التحصيل، وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات على أبعاد قائمة استراتيجيات التعلم لصالح الطالبات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع استراتيجيات التعلم والتحصيل.

وقام روجر (Roger,2007) بدراسة استهدفت بحث العوامل المساهمة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية الصيدلة، وكذلك تحديد الفروق بين الطلاب متفاوتي التحصيل (مرتفع- متوسط- منخفض) في فاعلية الذات، والتوجه نحو الهدف، واستراتيجيات التعلم، والقدرة على الاستدعاء. تكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالباً جامعياً. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الطلاب متفاوتي التحصيل (مرتفع- متوسط- منخفض)، واستراتيجيات التعلم، والقدرة على الاستدعاء لصالح مرتفعي التحصيل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع جميع متغيرات الدراسة بالقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وقدم موفق بشارة وختام العزو (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى قياس درجة وعي طلاب الثانوية العامة (الأدبي والعلمي) بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها. تكونت عينة الدراسة من (١٩٤) طالباً وطالبة في المدارس التابعة لمحافظة معان. أظهرت نتائج الدراسة أن مدى وعي الطلاب بأهمية استراتيجيات التعلم متوسطة، وأنهم يمارسونها بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الشعور بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس أو التخصص، أيضاً كشفت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس أو التخصص أو التفاعل بينهما.

وجاءت دراسة فان (Phan,2009) فهدفت إلى التحقق من نموذج نظري اشتمل على استراتيجيات المعالجة العميقة، والجهد، والأهداف المرتبطة بالأداء والإتقان والتأمل والتفكير الناقد. واستخدم الباحث إجراءات النمذجة السببية لاكتشاف التأثيرات المباشرة والوسيطة لهذه المداخل والتوجهات النظرية على التحصيل الأكاديمي والتعلم لدى الطلاب. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٧) طالباً في الجامعة في السنة الثانية والثالثة. تم تطبيق استبيان التفكير التأملي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً مباشراً لكل من التأمل والتفكير الناقد على التحصيل الأكاديمي والتعلم، كما أثرت كل من الأهداف المرتبطة بالأداء والإتقان على التأمل، بينما تأثرت استراتيجيات المعالجة العميقة بأهداف الإتقان والجهد.

وأجرى مارس وآخرون (Marrs, Sigler & Hayes,2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التحصيل الدراسي في مقرر علم النفس باستراتيجيات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالباً جامعياً مستجداً ممن يدرسون في أقسام علم النفس طبق عليهم قائمة استراتيجيات التعلم (LASSI). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات التعلم بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم، حيث إن استراتيجيات التعلم فسرت ٧١% من تباين مستوى تحصيل الطلاب.

وهدفت دراسة محمد المصري (٢٠٠٩) إلى التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلاب كلية العلوم التربوية، ومعرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، وكذلك معرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم. تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية قوامها (٨٥) طالباً وطالبة طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم التي أعدها في الأصل آربور (Arbor,1989) والمعربة من قبل علي هود باعباد ومرعي توفيق وتأكد الباحث من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية لاستراتيجيات التعلم متوسط، وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي. في حين لم تكن العلاقة دالة إحصائياً على الأبعاد الأخرى.

وقدم يب (Yip,2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم بين طلاب جامعة هونج كونج المفتوحة. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. تم دراسة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي فأظهرت نتائج الدراسة أن مكون الإرادة وتنظيم الذات كانا أكثر أهمية بين مرتفعي التحصيل من مكون استراتيجيات التعلم.

وأجرى كانو (Cano,2010) دراسة هدفت إلى التحقق من البناء العاملي لقائمة استراتيجيات التعلم (LASSI) وتحليل العلاقة بين هذا البناء والأداء الأكاديمي للطلاب. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين مستقلتين من طلاب الجامعة، بلغ قوام المجموعة الأولى (٥٢٧) طالباً من الطلاب في السنة الأولى، وبلغ قوام المجموعة الثانية (٤٢٩) من طلاب السنة الثالثة. تم تطبيق قائمة استراتيجيات التعلم. أظهرت نتائج تحليل البيانات للمجموعة الأولى وجود خصائص سيكومترية مقبولة، كما أثبت التحليل العاملي وجود نموذج عاملي يتكون من ثلاثة عوامل، وهذا الذي دعمه التحليل التوكيدي الذي تم إجراؤه على العينة الثانية. وقد كانت العوامل الكامنة الثلاثة هي: الاستراتيجيات الوجدانية، استراتيجيات الهدف، التحكم في الفهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وكل من الاستراتيجيات الوجدانية واستراتيجيات الهدف.

وقدمت أنيزا وموهد (Aniza, Mohd & Mohd,2010) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، ومدى اختلاف هذه الاستراتيجيات باختلاف كل من أسلوب التعلم والجنس ونوع المدرسة (مختلطة وغير مختلطة). تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة

اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من طلاب المدارس بعمر (١٥) سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير لأسلوب التعلم والتحصيل على استراتيجيات التعلم إلا من خلال الاستراتيجية المناسبة.

وهدفت دراسة جاتو (Gatto,2010) إلى قياس القدرة التنبؤية لقائمة استراتيجيات التعلم (LASSI) بالفشل الأكاديمي في ضوء بعض الخصائص الشخصية للمتعلم. تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالبة من طالبات كلية التمريض بمتوسط عمر (٢٣) سنة. تم تطبيق قائمة استراتيجيات التعلم (LASSI)، وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام أسلوب تحليل الانحدار. أظهرت نتائج الدراسة أن قائمة استراتيجيات التعلم لم تتنبأ بالفشل الأكاديمي.

وأجرى نجوين وجودويل (Nguyen & Godwyll,2010) دراسة بهدف التعرف على العوامل المؤثرة في اختيار طلاب الجامعة لاستراتيجيات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً وطالبة من جنسيات مختلفة يدرسون في جامعة أوهايو بأمريكا. تم تطبيق قائمة أكسفورد (Oxford,1990) لاستراتيجيات التعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يستخدمون الاستراتيجيات الاجتماعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة بمستوى مرتفع. بينما كانت الاستراتيجيات الوجدانية واستراتيجيات الذاكرة هي الأقل استخداماً عندهم. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيرات الجنس والعمر والخلفية الثقافية.

كما أجرى زياد بركات (٢٠١٠) دراسة استهدفت الكشف عن أهم استراتيجيات تنشيط الذاكرة التي يستخدمها طلاب جامعة القدس المفتوحة، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. تم تطبيق استبانة استراتيجيات تنشيط الذاكرة مكونة من (٢٥) فقرة (إعداد الباحث). توصلت الدراسة إلى أن مستوى استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنشيط الذاكرة كان متوسطاً، وأن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لديهم كانت على الترتيب: وضع خطوط تحت الأجزاء المهمة في المادة، والدراسة الموزعة على فترات يتخللها استراحة قصيرة، فهم الأفكار الأساسية بدل حفظها صماً، ربط أجزاء المادة مع بعضها البعض، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي.

وقدم شوتز وجالاهر وتيب (Schutz, Gallagher & Tepe,2011) دراسة هدفت إلى بحث الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم على قائمة استراتيجيات التعلم (LASSI) بأبعادها العشرة لدى عينة من الطلاب قوامها (٥٧) طالباً في إحدى المساقات، حيث تم توزيعهم حسب تحصيلهم الأكاديمي إلى منخفضي ومرتفعي التحصيل. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استخدام الأبعاد الفرعية للقائمة (القلق، الاتجاهات، التركيز، الدافعية، استراتيجية الاختبار، اختيار الفكرة الرئيسة) لصالح مرتفعي التحصيل، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل على استخدام الأبعاد الفرعية (معالجة المعلومات والاختبار

الذاتي ومساعدات الدراسة وإدارة الوقت)، وأوصت الدراسة بأهمية تعلم استراتيجيات التعلم لأثرها في الأداء الأكاديمي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن قائمة استراتيجيات التعلم هي جيدة في تحديد الطلاب الذين يمكن أن يستفيدوا من استراتيجيات التعلم لتنمية مهاراتهم.

واستهدفت دراسة كاكسي وآركيك وإلجاز (Cakici, Aricak & Ilgaz,2011) التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل بمادة البيولوجيا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٨٩٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أديرنا التركية. تم تطبيق استبانة استراتيجيات التعلم والتي تكونت من خمسة محاور هي: استراتيجيات الإفاضة الأساسية، واستراتيجيات الإفاضة المعقدة، والاستراتيجيات الاجتماعية، واستراتيجيات التمارين والتدريبات المعقدة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل والاتجاه. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى الطلاب كانت: عمل مقارنات، تصنيف المعلومات، إيجاد المتشابهات والاختلافات، تحليل المادة، إعطاء تعليلات (وجميعها ضمن محور الإفاضة الأساسية). أما الاستراتيجيات الأقل استخداماً فكانت : طرح الأسئلة والإجابة عنها، القراءة والشرح المتكرر بصوت مسموع (وهي ضمن محور مراقبة الفهم).

وأجرى ماتاريما وحمدان (Mattarima&Hamdan,2011) دراسة استهدفت التعرف على الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالباً وطالبة في مدرستين ثانويتين بأندونيسيا. استخدم الباحثان استبياناً عن استراتيجيات التعلم في ضوء تصنيف أكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى طلاب المرحلة الثانوية هي: المراجعة الدائمة، تكرار الكلمات الجديدة، التقليد، التدرب على أصوات اللغة، مشاهدة برامج تلفازية بالإنجليزية، ملاحظة الأخطاء ومحاولة تجاوزها، التفكير في التحسن والتقدم، والتعزيز الذاتي. كما أشارت نتائج الدراسة أن مجالاً واحداً كان بتكرارات مرتفعة هو مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة. بينما المجالات الخمسة الأخرى (استراتيجيات الذاكرة، الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات التعويضية، الاستراتيجيات الاجتماعية، الاستراتيجيات الوجدانية) كانت بتكرارات متوسطة.

وأجرى عاصم أبو غزال (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في استخدام طلاب جامعة اليرموك لاستراتيجيات التعلم وفقاً لمتغيري الجنس والكلية. تكونت عينة الدراسة من (٩٣٦) طالباً وطالبة (٢٩١ طالباً و ٦٤٥ طالبة). توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الكلية لصالح طلاب الكليات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية بيئة ووقت الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفي استخدام استراتيجية التعلم من الأقران لصالح الإناث.

وقدم غسان الزحيلي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعلم لدى طلاب جامعة دمشق وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (٣٢١) طالباً وطالبة (٢٢٣ منهم في تخصص رياض الأطفال، ٩٧ في تخصص معلم فصل). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى للتخصص لصالح طلبة رياض الأطفال، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب تعزى للجنس.

وهدفت دراسة يو (Yu,2012) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (١٦٤) طالباً وطالبة بتخصص الهندسة بجامعة لياناي Linyi الصينية. تم تطبيق استبانة دوافع التعلم، واستبانة استراتيجيات التعلم والتي تكونت من أربعة محاور هي: الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الوجدانية، والاستراتيجيات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات التعلم ودوافع التعلم بمستوى متوسط، وهم يفضلون استخدام الاستراتيجيات الوجدانية أكثر من غيرها، تليها الاستراتيجيات المعرفية، ثم استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأخيراً الاستراتيجيات الاجتماعية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعلم ودوافع التعلم، ولكنها تختلف من مجال إلى آخر من مجالات استراتيجيات التعلم.

وأجرت كالي (Kallay,2012) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم والوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالباً وطالبة يدرسون علم النفس في جامعتين برومانيا. تم تطبيق قائمة استراتيجيات التعلم لـ وينشتاين وماير (Weinstein & Mayer,1985) وتتكون القائمة من (٧٧) فقرة ذات خمسة بدائل، وموزعة في ثلاثة مقاييس هي: المهارة، الرغبة والدافعية، التنظيم الذاتي. توصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً عند أفراد العينة كانت: استخدام اللغة المجازية، استخدام الإضافات اللفظية، التنظيم، مهارات التفكير المنطقي، ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة، الاستفادة من الوسائل المساعدة على التعلم. كما توصلت الدراسة إلى أن ترتيب مجالات استراتيجيات التعلم الأكثر استخداماً وبحسب أهمية استخدامها كانت كالآتي: استراتيجيات معالجة المعلومات، يليها الوسائل التعليمية، ثم اختبار الذات، والدافعية، والقلق، والتركيز، وأخيراً إدارة الوقت.

وهدفت دراسة فادي سماوي وجمال العساف (٢٠١٣) إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلاب جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية لديهم. وللتحقق من هدف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (٣٥٠) طالباً وطالبة. طبق عليهم مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الدافعية لدى عينة الدراسة، بينما كانت درجات استراتيجيات التعلم متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعلم والدافعية، وعدم وجود اختلاف في العلاقة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، باستثناء العلاقة بين المستوى الدراسي لطلاب السنة الأولى والثالثة وجاءت النتائج لصالح طلاب السنة الأولى.

وقدم أحمد السيوف (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في استخدام طلاب كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لاستراتيجيات إدارة الوقت وفقاً لمتغيرات التحصيل والجنس والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٧) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا (٩٨ طالباً و ١٣٩ طالبة). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام

استراتيجيات إدارة الوقت تعزى لمتغير التحصيل لصالح الطلاب ذوي المعدل (جيد جداً وممتاز)، بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الطلاب لاستراتيجيات إدارة الوقت تعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة زهرية عبد الحق وصباح العجيلي (٢٠١٥) إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب جامعة الإسراء في تعلمهم، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٣٠١) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية. تم تطبيق استبانة استراتيجيات التعلم مكونة من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي: الاستراتيجيات السلوكية، الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات الوجدانية. أظهرت النتائج أن استخدام طلاب جامعة الإسراء لاستراتيجيات التعلم كان بمستوى متوسط، وأنهم يستخدمون الاستراتيجيات السلوكية أكثر من غيرها، تليها الاستراتيجيات الوجدانية، وأقلها الاستراتيجيات المعرفية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الجامعي، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً في استخدام الاستراتيجيات تعزى لمتغير التخصص.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

١-اهتمت الدراسات السابقة ببحث استراتيجيات التعلم على المراحل الدراسية المختلفة ابتداءً من مرحلة التعليم الأساسي مثل دراسة كل من علاء الدين سلوم ومحمود رائد (٢٠٠٦)، وأنيزا وموهد (Aniza & Mohd,2010)، إلى المرحلة الثانوية مثل دراسة موفق بشارة وختام الغزو (٢٠٠٨)، وصولاً إلى المرحلة الجامعية مثل دراسة كل من سبيكة الخليفي (٢٠٠١)، وهوفيلاند (Hoveland,2006) ويب (Yip,2009) وشوتز وجالاهر وتيب (Schutz, Gallagher & Tepe,2011) وهذا يتناسب مع الطرح العالمي والتوجهات الحديثة للأدب التربوي الحديث.

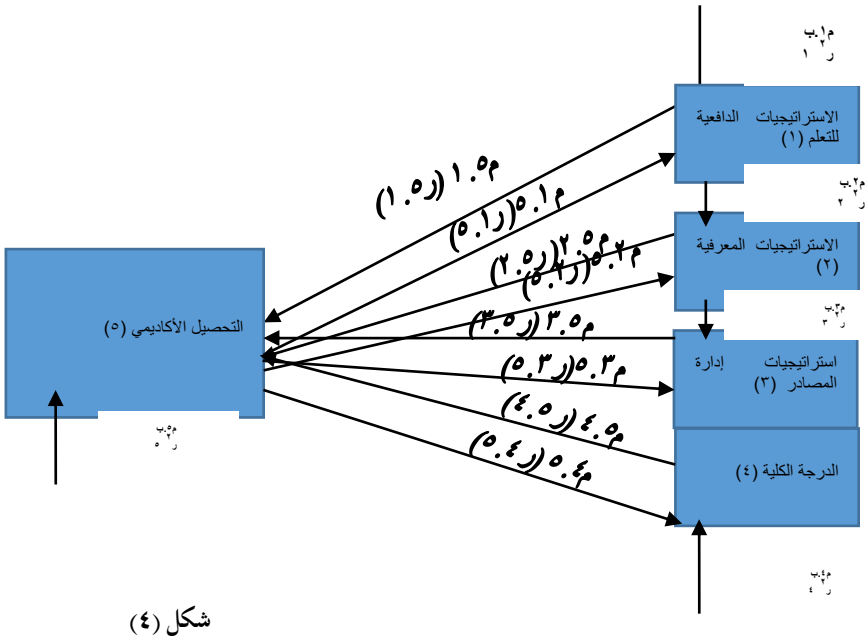
٢-ركز الكثير من الباحثين على دراسة استراتيجيات التعلم لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بغرض توجيه الطلاب إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهاراتهم الذاتية وقدراتهم على اختيار استراتيجيات تعلم مناسبة للدراسة.

٣-معظم الدراسات السابقة توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من سبيكة الخليفي (٢٠٠٠)، وعلاء الدين سلوم ومحمود رائد (٢٠٠٦)، وفرانسيسكو (Francisco,2006)، وهوفيلاند (Hoveland,2006)، ويب (Yip,2007)، وأنيزا وموهد (Aniza & Mohd,2010).

٤-تتمتع استراتيجيات التعلم بالقدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي مثل دراسة كل من زهانج (Zhang,2005)، وروجر (Roger,2007)، وفان (Phan,2009)، ومارس وآخرون (Marrs & et. al.,2009).

ونظراً لأن دراسة العلاقات السببية لأي ظاهرة تحاول أن تختبر نموذجاً نظرياً للعلاقات المكونة للظاهرة، فكان من المهم اقتراح نموذج نظري لتوضيح المتغيرات التي لها علاقة بالتحصيل

الأكاديمي، أو تكون ذات تأثير عليه، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، ويمكن اقتراح النموذج الآتي:



شكل (٤)

النموذج السببي المفترض

يتضح من الشكل (٤) أن النموذج السببي المفترض يتضمن أربع متغيرات مستقلة هي: الاستراتيجيات الدافعية للتعلم ، الاستراتيجيات المعرفية، استراتيجيات إدارة المصادر، الدرجة الكلية للمقياس ، ومتغيراً تابعاً هو التحصيل الأكاديمي ، وسوف يستخدم الباحث أسلوب تحليل المسار كأسلوب إحصائي يستخدم لاختبار العلاقات السببية بين المتغيرات، حيث يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات بناءً على البحوث السابقة والنظريات المتعلقة بظاهرة معينة، ولكنه لا يدل على السببية المؤكدة، ويساعد هذا الأسلوب في قياس التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة حيث يهدف إلى التعرف على العلاقات السببية بين المتغيرات من خلال مصفوفة معاملات الارتباط بينها.

فروض الدراسة:

في ضوء الدراسات السابقة أمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١-يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للاستراتيجيات الدافعية للتعلم على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

٢-يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات الدافعية للتعلم لدى الطالبات عينة الدراسة.

٣-يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للاستراتيجيات المعرفية على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

٤-يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات المعرفية لدى الطالبات عينة الدراسة.

٥-يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً لاستراتيجيات إدارة المصادر على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

٦-يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على استراتيجيات إدارة المصادر لدى الطالبات عينة الدراسة.

٧-يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

٨-يوجد تأثير (مسار) دال إحصائياً للتحصيل الأكاديمي على للدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم لدى الطالبات عينة الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة :

أ -منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية استخدم فيها المنهج شبه التجريبي حيث يستخدم أسلوب تحليل المسار الذي يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات المختلفة موضع الدراسة (استراتيجيات التعلم بأبعادها المختلفة، التحصيل الأكاديمي) بناءً على نتائج الدراسات ذات الصلة والنظريات المتعلقة بالمتغيرات موضع الدراسة.

ب -عينة الدراسة :

١ -مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدينة سوهاج والذين يدرسون خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م .

٢ -العينة الاستطلاعية :

تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدينة سوهاج، قوامها (١٥٠) طالبة، وذلك لإجراء الضبط الإحصائي لأدوات الدراسة.

٣ -العينة الأساسية :

تم اختيار عشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدينة سوهاج، قوامها (٤٠٠) طالبة، تراوحت أعمارهم بين ١٦، ١٧ سنة، وفيما يلي جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المدرسة:

جدول (٢)
عينة الدراسة الأساسية (ن=٤٠٠)

م	المدرسة	عدد الطالبات
١	المدرسة الثانوية للبنات بسوهاج	١٠٠
٢	مدرسة الشيماء الثانوية للبنات بسوهاج	١٠٠
٣	مدرسة أسماء بنت أبي بكر الثانوية للبنات بسوهاج	١٠٠
٤	مدرسة الشهيد طيار الثانوية للبنات بسوهاج	١٠٠
	المجموع	٤٠٠

أداتا الدراسة :

تمثلت أداتا الدراسة الحالية فيما يلي:

١-مقياس استراتيجيات التعلم (إعداد الباحث):

وصف المقياس :فيما يلي وصف للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مرَّ بها وهي :

١- الصورة الأولية. ٢- الصورة التجريبية. ٣- الصورة النهائية.

(١) الصورة الأولية للمقياس: مرَّ إعداد الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية :

- القراءة الناقدة للإطار النظري عن استراتيجيات التعلم:

-الاطلاع علي بعض الدراسات السابقة التي أوردت مقاييس متعلقة باستراتيجيات التعلم مثل دراسة كل من آربور (Arbor,1989) الذي أعد استبانة استراتيجيات التعلم وعربها علي هود باعباد ومرعي توفيق؛ ووينشتاين وآخرين (Weinstein & et. al.,2002) ومحمد المصري (٢٠٠٩) وزياد بركات (٢٠١٠) وزهرية عبد الحق وصباح العجيلي (٢٠١٥).

وبناءً علي ذلك تمت صياغة عبارات المقياس الحالي كما يلي:

البعد الأول "الاستراتيجيات الدافعية للتعلم" (٢٣) عبارة، البعد الثاني "الاستراتيجيات المعرفية" (٢٠) عبارة ،البعد الثالث "استراتيجيات إدارة المصادر" (١٧) عبارة، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس في الصورة الأولية (٦٠)عبارة.

(٢)الصورة التجريبية للمقياس :

للوصول إلي الصورة التجريبية للمقياس تم ما يلي :

-عرض المقياس علي بعض الخبراء في مجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٧) محكمين، حيث قام المحكمون بإضافة بعض العبارات، وإجراء تعديلات على بعضها، وحذف عبارات أخرى، ثم تم إجراء تعديلات المحكمين فأصبح عدد عبارات البعد الأول "الاستراتيجيات الدافعية للتعلم" (٢٢) عبارة، البعد الثاني "الاستراتيجيات المعرفية" (٢٠) عبارة ،البعد الثالث "استراتيجيات إدارة المصادر" (١٦) عبارة ، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس في الصورة التجريبية (٥٨)عبارة.

-تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً (حيث أخذ كل ثلاث عبارات من بعد علي التوالي أي العبارات ١، ٢ ،٣ تنتمي للبعد الأول، والعبارات ٤، ٥ ، ٦ تنتمي للبعد الثاني ، والعبارات ٧، ٨ ،٩

تنتمي للبعد الثالث ،وهكذا حتى نهاية المقياس)ودرجت الاستجابات تدرجاً خماسياً علي النحو التالي (تنطبق دائماً –تنطبق غالباً –تنطبق أحياناً – تنطبق نادراً – لا تنطبق).

حساب صدق وثبات المقياس :

أولاً -حساب صدق المقياس :

- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس علي عدد (٧) محكمين ممن لهم خبرة سابقة في هذا المجال، وذلك لإبداء الرأي في كل عبارة من عبارات المقياس، وقد أجمع المحكمون علي مناسبة المقياس لقياس استراتيجيات التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وانتماء كل مجموعة من العبارات للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس، مع عمل بعض التعديلات سواءً في صياغة العبارات، أو استبعاد بعضها، أو إضافة البعض الآخر، وقد تم التعديل في ضوء اقتراحات وتوصيات السادة المحكمين.

- الاتساق الداخلي :

حسب الاتساق الداخلي للمقياس وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس استراتيجيات التعلم

البعد الأول" الاستراتيجيات الدافعية للتعلم"			البعد الثاني" الاستراتيجيات المعرفية"			البعد الثالث "استراتيجيات إدارة المصادر"		
م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	١	٠.٤٣**	١	٤	٠.٥٣**	١	٧	٠.٧٣**
٢	٢	٠.٥٣**	٢	٥	٠.٦١**	٢	٨	٠.٥٧**
٣	٣	٠.٥٦**	٣	٦	٠.٦٦**	٣	٩	٠.٤٧**
٤	١٠	٠.٦٤**	٤	١٣	٠.٧٠**	٤	١٦	٠.٥٤**
٥	١١	٠.٥٧**	٥	١٤	٠.٥٤**	٥	١٧	٠.٦٥**
٦	١٢	٠.٥١**	٦	١٥	٠.٦٣**	٦	١٨	٠.٠٨
٧	١٩	٠.٦٣**	٧	٢٢	٠.٧٥**	٧	٢٥	٠.٧١**
٨	٢٠	٠.٦٢**	٨	٢٣	٠.٥٧**	٨	٢٦	٠.٦٧**
٩	٢١	٠.٥٩**	٩	٢٤	٠.٦٥**	٩	٢٧	٠.٦٥**
١٠	٢٨	٠.٥٤**	١٠	٣١	٠.٠٨	١٠	٣٤	٠.٧٠**
١١	٢٩	٠.١٣	١١	٣٢	٠.٦٧**	١١	٣٥	٠.٦٦**
١٢	٣٠	٠.٦٤**	١٢	٣٣	٠.٦١**	١٢	٣٦	٠.٠٩
١٣	٣٧	٠.٧٨**	١٣	٤٠	٠.٠٩	١٣	٤٣	٠.٧٣**
١٤	٣٨	٠.٦١**	١٤	٤١	٠.٦٤**	١٤	٤٤	٠.٦٩**
١٥	٣٩	٠.١١	١٥	٤٢	٠.٥٧**	١٥	٤٥	٠.٦٧**
١٦	٤٦	٠.٧٢**	١٦	٤٩	٠.٧٨**	١٦	٥٢	٠.٧٢**
١٧	٤٧	٠.٥٧**	١٧	٥٠	٠.٦٧**			
١٨	٤٨	٠.٦٠**	١٨	٥١	٠.٦٦**			
١٩	٥٣	٠.٠٩	١٩	٥٦	٠.٧٣**			
٢٠	٥٤	٠.٦٤**	٢٠	٥٧	٠.٦٨**			
٢١	٥٥	٠.٦٧**						
٢٢	٥٨	٠.٧٤**						

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوي٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية :

جدول (٩)
أرقام العبارات المحذوفة من مقياس استراتيجيات التعلم

البعد	أرقام العبارات المحذوفة
البعد الأول " الاستراتيجيات الدافعية للتعلم"	٢٩، ٣٩، ٥٣.
البعد الثاني " الاستراتيجيات المعرفية"	٣١، ٤٠.
البعد الثالث "استراتيجيات إدارة المصادر"	١٨، ٣٦.
المجموع	٧

وبذلك يكون العدد الكلى لعبارات المقياس بعد حذف العبارات غير الدالة هو (٥١) عبارة، والجدول التالي يوضح الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٠)
الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
الأول " الاستراتيجيات الدافعية للتعلم"	٠.٧٥	دالة عند مستوي ٠.٠١
الثاني " الاستراتيجيات المعرفية"	٠.٨١	دالة عند مستوي ٠.٠١
الثالث "استراتيجيات إدارة المصادر"	٠.٧٣	دالة عند مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الكلية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١، مما يشير إلي أن المقياس صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس استراتيجيات التعلم المستهدف قياسه في الدراسة الحالية.

ثانياً: ثبات المقياس :

تم استخدام طريقتي إعادة تطبيق الاختبار ومعادلة ألفا- كرونباخ لحساب الثبات ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١١)
طرق ومعاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم

م	البعد	إعادة تطبيق الاختبار	معامل ألفا – كرونباخ
١	الاستراتيجيات الدافعية للتعلم	٠.٦٨	٠.٦٦
٢	الاستراتيجيات المعرفية	٠.٦٩	٠.٧٣
٣	استراتيجيات إدارة المصادر	٠.٧٣	٠.٦٩
٤	المقياس ككل	٠.٨٥	٠.٨٣

يتضح من الجدول السابق أن المقياس بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٦٦ – ٠.٨٥ وهي قيم جميعها مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

(٣)الصورة النهائية للمقياس :

بعد حساب صدق وثبات المقياس، أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٥١) عبارة، وبذلك تتغير بعض أرقام العبارات عن الصورة التجريبية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢)
توزيع العبارات على مقياس استراتيجيات التعلم (الصورة النهائية)

م	البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	الاستراتيجيات الدافعية للتعلم	١، ٢، ٣، ١٠، ١١، ١٢، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٥١.	١٩
٢	الاستراتيجيات المعرفية	٤، ٥، ٦، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٨، ٤٩، ٥٠.	١٨
٣	استراتيجيات إدارة المصادر	٧، ٨، ٩، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٤٣، ٤٤.	١٤
٤	المقياس ككل		٥١

يتضح من الجدول السابق أن عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٥١) عبارة.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تقدير الدرجات التالية (٥، ٤ ، ٣، ٢، ١) بالترتيب وذلك للعبارات الموجبة، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة أي (١ ،٢ ،٣ ، ٤ ، ٥)، وبذلك يكون الحد الأقصى للدرجات(١٥٣) والحد الأدنى للدرجات (٥١) درجة.

٢-درجات التحصيل الأكاديمي:

تم الاعتماد على نتائج الاختبارات النهائية للصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م ، حيث حصل الباحث على الدرجات التحصيلية للطالبات (عينة الدراسة) عقب إعلان نتيجة العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م ، وقد تم الاعتماد على النسبة المئوية للدرجة الكلية للطالبة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها والإطار النظري والدراسات السابقة وفروض الدراسة المطلوب اختبارها والإجراءات المنهجية توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج يمكن عرضها وتفسيرها فيما يلي:

نص الفرض " يمكن التوصل إلى نموذج سببي بنائي يفسر التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم بأبعادها المختلفة، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام "

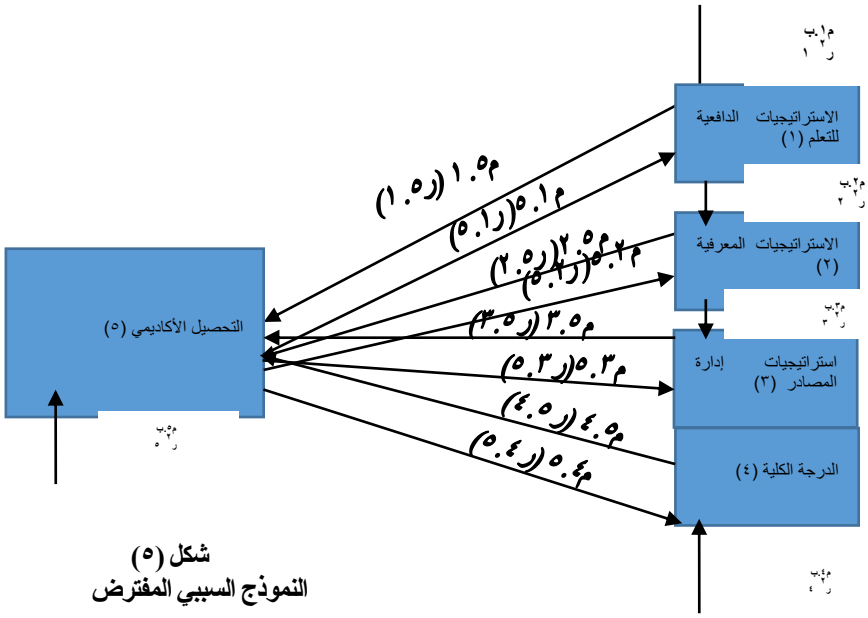
وللتحقق من مدي صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysisحيث أخضعت مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات (استراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي) لتحليل المسار لاختبار العلاقات السببية الموضحة بالشكل (٤) وأظهرت النتائج أن نموذج تحليل المسار المقترح والموضح بالشكل (٤) قد حقق مؤشرات جيدة لحسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً ووقعت مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لكل منها، ويوضح الجدول (٩) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح.

جدول (٩)
مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح

م	المؤشر	قيمة المؤشر
١	قيمة كا^{٢} مستوى الدلالة	١٣.١٩ غير دالة
٢	نسبة كا^{٢}	١.١٧
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٦٣٢
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٦٤
٥	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.١٣٢ ٠.١٢٧
٦	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٢٣
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٥٦٣
٨	الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٥٦

يتضح من الجدول (٩) أن النموذج المقترح يطابق البيانات بصورة جيدة، حيث تحققت جميع شروط حسن المطابقة، وبذلك يمكن تطبيق أسلوب تحليل المسار باتباع الخطوات الآتية:

١-افتراض النموذج السببي Causal Model وهو نموذج يوضح العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع وذلك اعتماداً على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلة موضوع الدراسة، وهذا النموذج يسمي النموذج السببي المفترض وهو مبين بالشكل التالي:



شكل (٥)
النموذج السببي المفترض

حيث م ٥. ١ ترمز إلى معامل المسار من المتغير المستقل الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (١) إلى المتغير التابع التحصيل الأكاديمي (١)، وهكذا بالنسبة لباقي معاملات المسار، ر١. ٥ معامل الارتباط بين المتغير المستقل الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (١) والمتغير التابع التحصيل الأكاديمي (٥)، وهكذا بالنسبة لباقي معاملات الارتباط ، ر٢ ١، ر٢ ٢، ر٢ ٣ ، ر٢ ٤، ر٢ ٥ هي معاملات التحديد للمتغيرات الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (١)، والاستراتيجيات المعرفية (٢)، واستراتيجيات إدارة المصادر(٣)، والدرجة الكلية (٤)، والتحصيل الأكاديمي (٥)، أما

م١.ب ، م٢. ب، م٣. ب ، م٤. ب ، م٥. ب هي معاملات مسار البواقي (المتغيرات التي لم تخضع للتحليل في الدراسة الحالية).

ويتضح من الشكل (٥) أن هناك خمسة متغيرات، كل متغير منهم يأخذ مرة دور المتغير المستقل ومرة أخرى دور المتغير التابع، لكي تتم العلاقة التبادلية التي تم افتراضها والتي سيتم التحقق منها وتفسيرها في الخطوات الآتية.

٢-إيجاد المصفوفة الارتباطية:

وهي المصفوفة التي تحتوي على معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع موضوع الدراسة، وهي مبينة في الجدول التالي:

جدول(١٠)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع موضوع الدراسة

المتغيرات	الاستراتيجيات الدافعية للتعلم	الاستراتيجيات المعرفية	استراتيجية إدارة المصادر	الدرجة الكلية للمقياس	التحصيل الأكاديمي
الاستراتيجيات الدافعية للتعلم	-				
الاستراتيجيات المعرفية	٠.٨٢**	-			
استراتيجية إدارة المصادر	٠.٧٧**	٠.٩١**	-		
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٤**	٠.٩٥**	٠.٩٤**	-	
التحصيل الأكاديمي	٠.٥٧**	٠.٧٢**	٠.٨٧**	٠.٧٤**	-

٣-حساب أوزان الانحدار المعيارية من تحليل الانحدار المتعدد وذلك لتقدير معاملات المسار في النموذج المفترض والتي تدل على التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع، وكذلك حساب معامل تحديد كل متغيرين مستقلين في المتغير التابع من تحليل الانحدار المتعدد:

حيث إن وزن الانحدار المعياري (β) المأخوذ من تحليل الانحدار المتعدد هو نفسه معامل المسار في أسلوب تحليل المسار والذي يدل على التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع، وبذلك يتم إجراء التحليلات الآتية:

١-انحدار كل من الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (١)، والاستراتيجيات المعرفية (٢)، واستراتيجيات إدارة المصادر(٣)، والدرجة الكلية (٤)، كمتغيرات مستقلة على التحصيل الأكاديمي (٥) كمتغير تابع.

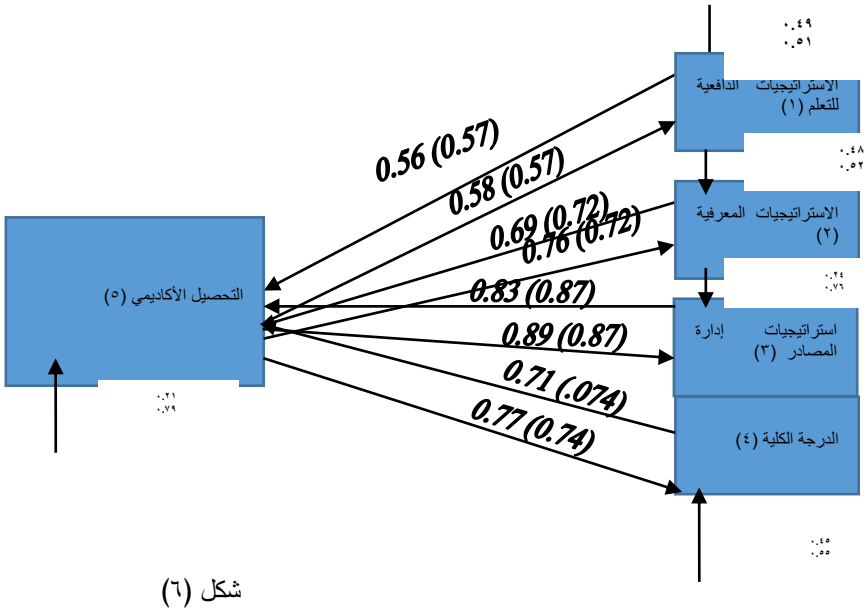
٢-انحدار التحصيل الأكاديمي (٥) كمتغير مستقل على الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (١)، والاستراتيجيات المعرفية (٢)، واستراتيجيات إدارة المصادر(٣)، والدرجة الكلية (٤) كمتغيرات تابعة.

وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١١) :

جدول (١١)
معاملات المسار ومعاملات التحديد في النموذج

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل المسار	معامل التحديد	معامل مسار البواقي
التحصيل الأكاديمي (٥)	الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (١)	م٥. ١ = ٠.٥٦	ر٢ ٥= ٠.٧٩	م٥.ب= ٠.٢١
	الاستراتيجيات المعرفية (٢)	م٥. ٢ = ٠.٦٩		
	استراتيجية إدارة المصادر (٣)	م٥. ٣ =٠.٨٣		
	الدرجة الكلية (٤)	م٥. ٤=٠.٧١		
الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (١)	التحصيل الأكاديمي (٥)	م١. ٥= ٠.٥٨	ر٢ ١= ٠.٥١	م١.ب= ٠.٤٩
الاستراتيجيات المعرفية (٢)		م٢. ٥= ٠.٧٦	ر٢ ٢= ٠.٥٢	م٢.ب= ٠.٤٨
استراتيجية إدارة المصادر (٣)		م٣. ٥ = ٠.٨٩	ر٢ ٣=٠.٧٦	م٣.ب= ٠.٢٤
الدرجة الكلية (٤)		م٤. ٥= ٠.٧٧	ر٢ =٠.٥٥	م٤.ب= ٠.٤٥

٤-النموذج السببي الأساسي: بالتعويض في النموذج السببي المفترض بقيم كل من: أوزان الانحدار المعيارية (معاملات المسار) المأخوذة من تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات التحديد المأخوذة من تحليل الانحدار المتعدد وبقيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية نحصل على النموذج السببي الأساسي وهو موضح بالشكل التالي:



شكل (٦)

النموذج السببي الأساسي

٥-النموذج المعدل والنهائي: حساب معاملات المسار الجديدة ومعاملات مسار البواقي للتوصل إلى النموذج السببي المعدل والنهائي:

بعد التوصل إلى النموذج السببي الأساسي يتم فحص قيم معاملات المسار واستبعاد أية قيمة تقل عن ٠.٠٥؛ لأنها تعتبر غير معنوية، ثم يتم إعادة إجراء تحليلات الانحدار مرة أخري ولكن على المتغيرات المستقلة المتبقية (ذات معاملات المسار الدالة فقط)، وحيث إن جميع قيم معاملات المسار في الدراسة الحالية أعلى من ٠.٠٥ لذلك يصبح النموذج الأساسي هو نفسه النموذج النهائي.

٦-مناقشة النموذج النهائي:

إن النموذج السببي الذي تم افتراضه تحقق بصورة كبيرة ومنه نناقش الآتي:

أ-تحديد نسبة التباين المشترك (ع٢) المحدد من التباين الكلي للمتغير التابع (التحصيل الأكاديمي) نتيجة تأثره بالمتغيرات المستقلة (الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (١)، والاستراتيجيات المعرفية (٢)، واستراتيجيات إدارة المصادر(٣)، والدرجة الكلية (٤)) التي يتبعها:

- بالنسبة للتحصيل الأكاديمي كمتغير تابع : ر٢ ٥ = ٠.٧٩أي أن المتغيرات المستقلة (الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (١)، والاستراتيجيات المعرفية (٢)، واستراتيجيات إدارة المصادر(٣)، والدرجة الكلية (٤) تسهم بنسبة ٧٩% في التأثير السببي على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

وبذلك نجد أن ع٢ ٥. ب= ١- ٠.٧٩ = ٠.٢١

وهذا يعني أن المتغيرات التي لم تدخل الدراسة (البواقي) تسهم بنسبة ٢١% في التأثير السببي على التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة.

- بالنسبة للاستراتيجيات الدافعية للتعلم كمتغير تابع : ر٢ ١ = ٠.٥١أي أن التحصيل الأكاديمي كمتغير مستقل أسهم بنسبة ٥١% في التأثير السببي الاستراتيجيات الدافعية للتعلم لدى الطالبات عينة الدراسة.

وبذلك نجد أن ع٢ ١. ب= ١- ٠.٥١= ٠.٤٩

وهذا يعني أن المتغيرات التي لم تدخل الدراسة (البواقي) تسهم بنسبة ٤٩% في التأثير السببي على الاستراتيجيات الدافعية للتعلم لدى الطالبات عينة الدراسة.

- بالنسبة للاستراتيجيات المعرفية كمتغير تابع : ر٢ ٢ = ٠.٥٢أي أن التحصيل الأكاديمي كمتغير مستقل أسهم بنسبة ٥٢% في التأثير السببي على الاستراتيجيات المعرفية لدى الطالبات عينة الدراسة.

وبذلك نجد أن ع٢ ٢. ب= ١- ٠.٥٢= ٠.٤٨

وهذا يعني أن المتغيرات التي لم تدخل الدراسة (البواقي) تسهم بنسبة ٤٨% في التأثير السببي على الاستراتيجيات المعرفية لدى الطالبات عينة الدراسة.

- بالنسبة لاستراتيجيات إدارة المصادر كمتغير تابع : ر٢ ٣ = ٠.٧٦أي أن التحصيل الأكاديمي كمتغير مستقل أسهم بنسبة ٧٦% في التأثير السببي على استراتيجيات إدارة المصادر لدى الطالبات عينة الدراسة.

وبذلك نجد أن ع٢ ٣. ب= ١- ٠.٧٦= ٠.٢٤

وهذا يعني أن المتغيرات التي لم تدخل الدراسة (البواقي) تسهم بنسبة ٢٤% في التأثير السببي على استراتيجيات إدارة المصادر لدى الطالبات عينة الدراسة.

- بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس كمتغير تابع : ر٢ ٤ = ٠.٥٥أي أن التحصيل الأكاديمي كمتغير مستقل أسهم بنسبة ٥٥% في التأثير السببي على استراتيجيات إدارة المصادر لدى الطالبات عينة الدراسة.

وبذلك نجد أن ع٢ ٤. ب= ١- ٠.٥٥= ٠.٤٥

وهذا يعني أن المتغيرات التي لم تدخل الدراسة (البواقي) تسهم بنسبة ٤٥% في التأثير السببي على الدرجة الكلية للمقياس لدى الطالبات عينة الدراسة.

ب-تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة على المتغيرات التابعة في النموذج:

إن التأثيرات المباشرة هي معاملات المسار (أوزان الانحدار المعيارية)، أما التأثيرات غير المباشرة فتنتج من طرح التأثيرات المباشرة من معاملات الارتباط (ر- م)، والتأثير غير المباشر لمتغير مستقل على متغير تابع يمكن أن يحدث بطريقتين أولاهما يكون من خلال الارتباط بين المتغير المستقل ومتغير مستقل آخر له تأثير مباشر على المتغير التابع، وثانيهما من خلال الارتباط بين المتغيرات المستقلة ببعضها البعض، ويمكن توضيح قيم هذه التأثيرات في الجدول (١٢) :

جدول (١٢)
التأثيرات المباشرة وغير المباشرة

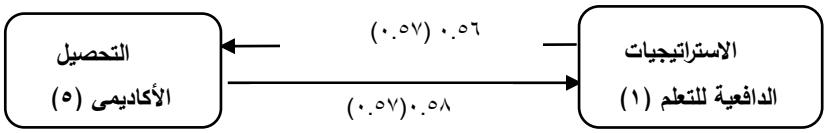
المتغيرات المستقلة	*المتغيرات التابعة*	*معاملات الارتباط بين المتغير المستقل والتابع (ر)*	*التأثيرات المباشرة (معاملات المسار) (م)*	*التأثيرات غير المباشرة (ر- م)*
الاستراتيجيات الدافعية للتعلم	*التحصيل الأكاديمي*	٠.٥٧	٠.٥٦	٠.٠١
الاستراتيجيات المعرفية	*التحصيل الأكاديمي*	٠.٧٢	٠.٦٩	٠.٠٣
استراتيجية إدارة المصادر	*التحصيل الأكاديمي*	٠.٨٧	٠.٨٣	٠.٠٤
الدرجة الكلية	*التحصيل الأكاديمي*	٠.٧٤	٠.٧١	٠.٠٣
التحصيل الأكاديمي	الاستراتيجيات الدافعية للتعلم	٠.٥٧	٠.٥٨	-٠.٠١
التحصيل الأكاديمي	الاستراتيجيات المعرفية	٠.٧٢	٠.٧٦	-٠.٠٤
التحصيل الأكاديمي	استراتيجية إدارة المصادر	٠.٨٧	٠.٨٩	-٠.٠٢
التحصيل الأكاديمي	الدرجة الكلية	٠.٧٤	٠.٧٧	-٠.٠٣

٧-التحقق من صحة النموذج: يصبح النموذج صحيحاً من الناحية الإحصائية وذلك بمراجعة عملية إدخال البيانات الأصلية على برنامج Spss ، ثم التحقق من نقل قيم أوزان الانحدار المعيارية (معاملات المسار) وكذلك قيم معاملات التحديد، والتحقق أيضاً من عملية حساب معاملات مسار البواقي.

٨-تفسير النموذج المتحصل عليه:

وهي الخطوة السيكولوجية والتربوية لتحليل المسار كالتالي:

١-العلاقة التبادلية بين الاستراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي:

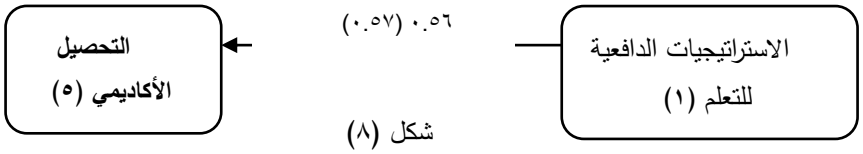


شكل (٧)

العلاقة التبادلية بين التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات

تم التوصل من تحليل المسار إلى أن معامل المسار من متغير الاستراتيجيات الدافعية للتعلم إلى متغير التحصيل الأكاديمي = ٠.٥٦ ، وهذا يعني أن الاستراتيجيات الدافعية للتعلم تؤثر تأثيراً سببياً إيجابياً في التحصيل الأكاديمي، كما تم التوصل إلى أن معامل المسار من متغير التحصيل الأكاديمي إلى متغير الاستراتيجيات الدافعية للتعلم = ٠.٥٨ ، وهذا يعني أن التحصيل الأكاديمي يؤثر تأثيراً سببياً إيجابياً في الاستراتيجيات الدافعية للتعلم، ويمكن تفسير هذه العلاقة التبادلية كالتالي:

***التأثير الإيجابي للاستراتيجيات الدافعية للتعلم على التحصيل الأكاديمي:**



شكل (٨)

التأثير الإيجابي للاستراتيجيات الدافعية للتعلم على التحصيل الأكاديمي

وهذا يعني أن الإدراك الإيجابي للاستراتيجيات الدافعية للتعلم يؤدي إلى ارتفاع وتحسن التحصيل الأكاديمي لدى الطالبة ، كما أن الإدراك السلبي لهذه الاستراتيجيات يؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي لديها، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

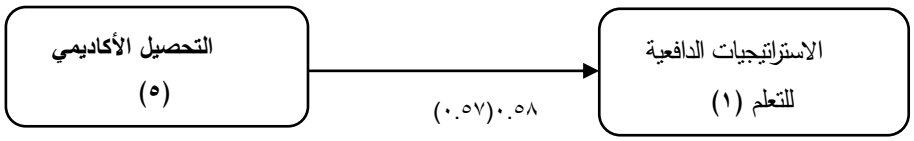
إن إدراك الطالبة الإيجابي لمدى قدرتها على التوجه الداخلي والخارجي نحو تحقيق الهدف، وقدرتها على تقدير قيمة المهمة المعطاة لها، وقدرتها على ضبط معتقداتها العلمية، وإظهار دافعيتها في عملية الدراسة وفي أداء المهام المعطاة له، والحصول على درجات أقل في قلق الاختبار يؤدي إلى ارتفاع وتحسن التحصيل الأكاديمي لديها.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد المصري (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الاستراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي.

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للاستراتيجيات الدافعية للتعلم على التحصيل الأكاديمي = (٠.٠١) وهو تأثير غير دال إحصائياً وتعني هذه النتيجة أن المتغيرات الوسيطة تؤدي دوراً ضعيفاً بين المتغيرين. وبالتالي تكاد لا توجد تأثيرات غير مباشرة بين المتغيرين.

وهذا يدل على العلاقة القوية والوثيقة بين المتغيرين وهو ما أوضحته الدراسات السابقة مثل دراسة محمد المصري (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي.

***التأثير الإيجابي للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات الدافعية للتعلم:**



شكل (٩)

التأثير الإيجابي للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات الدافعية للتعلم

وهذا يعني أن التحصيل الأكاديمي المرتفع يسهم إيجابياً في استخدام الاستراتيجيات الدافعية للتعلم الفعالة، والعكس صحيح أي أن التحصيل الأكاديمي المنخفض يسهم سلبياً في استخدام الاستراتيجيات الدافعية للتعلم الفعالة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

إن الأفراد الذين لديهم دافعية ليس فقط للانخراط في الأنشطة الأكاديمية، بل للاستفادة والتعلم بأقصى قدر ممكن من الأنشطة التي يؤدونها، أو المعلومات التي يتعرضون لها، ويستخدمون

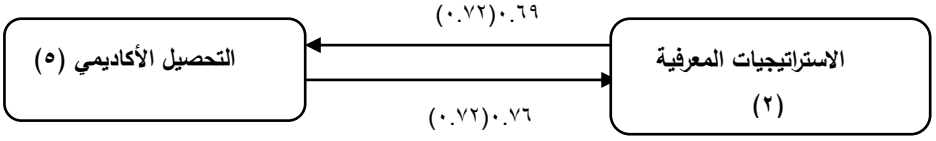
العمليات المعرفية العليا في التعلم، هذه الملامح التي تدل على رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسئولية تطورهم الخاص، وهذا يؤدي إلى تحسن الحالة الداخلية لدى المتعلم وتحرك أفكاره ووعيه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف لدى المتعلم. والعكس صحيح.

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات الدافعية للتعلم = – ٠.٠١ وهو تأثير غير دال إحصائياً، وهذا يعني أن دور المتغيرات الوسيطة بين المتغيرين ضعيفاً وليس له تأثير.

وهذا أيضاً يشير وبشكل واضح إلى عمق وقوة العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والاستراتيجيات الدافعية للتعلم.

ويمكن توضيح دور التحصيل الأكاديمي في الاستراتيجيات الدافعية للتعلم من خلال أن الطالب ذو التحصيل الأكاديمي المرتفع يلجأ إلى استخدام الاستراتيجيات الدافعية للتعلم الأكثر فاعلية في الموقف التعليمي، والعكس صحيح فالطالب ذو التحصيل الأكاديمي المنخفض يستخدم استراتيجيات أقل فاعلية في الموقف التعليمي ولذلك قد لا ينجح أحياناً في إنجاز المهام والتكليفات المطلوبة منه.

٢-العلاقة التبادلية بين الاستراتيجيات المعرفية والتحصيل الأكاديمي:

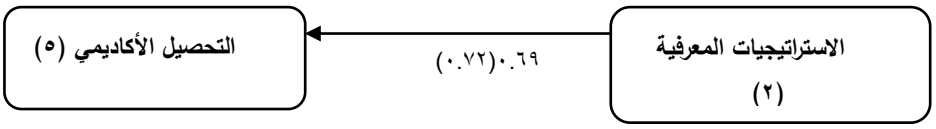


شكل (١٠)

العلاقة التبادلية بين الاستراتيجيات المعرفية والتحصيل الأكاديمي

تم التوصل من تحليل المسار إلى أن معامل المسار من متغير الاستراتيجيات المعرفية إلى متغير التحصيل الأكاديمي = ٠.٦٩ ، وهذا يعني أن الاستراتيجيات المعرفية تؤثر تأثيراً سببياً إيجابياً في التحصيل الأكاديمي، كما تم التوصل إلى أن معامل المسار من متغير التحصيل الأكاديمي إلى متغير الاستراتيجيات المعرفية = ٠.٧٦ ، وهذا يعني أن التحصيل الأكاديمي يؤثر تأثيراً سببياً إيجابياً في الاستراتيجيات المعرفية ، ويمكن تفسير هذه العلاقة التبادلية كالتالي:

***التأثير الإيجابي للاستراتيجيات المعرفية على التحصيل الأكاديمي:**



شكل (١١)

التأثير الإيجابي للاستراتيجيات المعرفية على التحصيل الأكاديمي

وهذا يعني أن الإدراك الإيجابي للاستراتيجيات المعرفية يؤدي إلى ارتفاع وتحسن التحصيل الأكاديمي، كما أن الإدراك السلبي للاستراتيجيات المعرفية يؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

إن إدراك الطالبة الإيجابي للاستراتيجيات المعرفية بأنها الاختيار الفعال للمعلومات وتنظيمها، والتدرب النشط على اكتسابها، وإنشاء روابط ذات معنى بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي تم الاحتفاظ بها في الذاكرة، ومراقبة عمليات فهم المعلومات، وزيادة المعنى في المادة المتعلمة مثل استخدام كل من استراتيجيات التعلم المركبة وضع خطوط تحت الأفكار الأساسية، حيث يساعد هذا الأسلوب في ربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة، وكتابة ملاحظات في الهامش، وكذلك استخدام استراتيجيات التوضيح والتفصيل لمهام التعلم المركبة كتابة المذكرات، والمماثلات، وطريقة PQ4R التي تعني مختصرات لمصطلحات تدل على استراتيجيات يستخدمها المتعلم، وأيضاً استخدام استراتيجيات تنظيم وترتيب مهام التعلم المركبة مثل تلخيص مخطط للموضوع، وعمل الخرائط، ومعينات الذاكرة. إن استخدام مثل هذه الاستراتيجيات سوف يؤدي بالطالبة إلى تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لديها.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه فتحي الزيات (٢٠٠٤) بأن الاستراتيجيات المعرفية تمثل السلوكيات وأنماط التفكير وأساليبه القصدية التي يستخدمها الطالب وتؤثر على اختياراته ومعالجاته وحلوله للموقف المشكل أو تفاعله مع البيئة أو المواقف، وتتمايز الاستراتيجيات المعرفية في العديد من الأنماط، ومنها استراتيجيات: التفاصيل، استخدام التصورات العقلية أو البصرية، تراكيب الحروف الأولى للكلمات أو المفاهيم ، التنظيم ، استثارة الفهم.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هياكيلا ولونكا (Heikkila & Lonka,2006) التي توصلت إلى أن أساليب التعلم والاستراتيجيات المعرفية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً يرتبط كل منها بالآخر، وكذلك يرتبط كل منها بالتحصيل الأكاديمي.

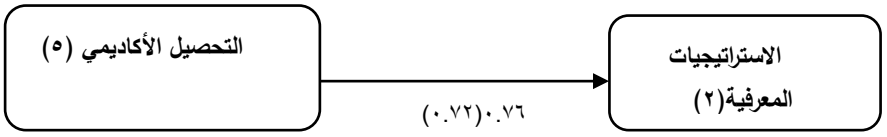
واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة بيرثولد وآخرين (Berthold & et. al.,2007) التي أظهرت نتائجها أن الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية تؤثر تأثيراً إيجابياً على التحصيل الأكاديمي.

واتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كالي (Kallay,2012) التي توصلت إلى أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً عند أفراد العينة كانت: استخدام اللغة المجازية، استخدام الإضافات اللفظية، التنظيم، مهارات التفكير المنطقي، ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة، الاستفادة من الوسائل المساعدة على التعلم. كما توصلت الدراسة إلى أن

ترتيب مجالات استراتيجيات التعلم الأكثر استخداماً وبحسب أهمية استخدامها كانت كالآتي: استراتيجيات معالجة المعلومات، يليها الوسائل التعليمية، ثم اختبار الذات، والدافعية، والقلق، والتركيز، وأخيراً إدارة الوقت.

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للاستراتيجيات المعرفية على التحصيل الأكاديمي = ٠.٠٣ وهو تأثير غير دال إحصائياً، وهذا يعني أن دور المتغيرات الوسيطة ضعيف جداً ، وهذا يشير إلى قوة ومتانة العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والتحصيل الأكاديمي.

***التأثير الإيجابي للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات المعرفية:**



شكل (١٢)

التأثير الإيجابي للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات المعرفية

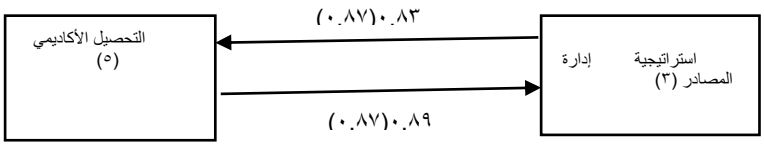
وهذا يعني أن التحصيل الأكاديمي المرتفع يسهم إيجابياً في تكوين إدراك إيجابي نحو استخدام الاستراتيجيات المعرفية، كما أن التحصيل الأكاديمي المنخفض يسهم في تكوين إدراك سلبي نحو استخدام الاستراتيجيات المعرفية، ويمكن تفسير ذلك كالتالي:

إن الطالب ذو التحصيل الأكاديمي المرتفع أقدر على معرفة أهدافه وآماله ويتحكم بانفعالاته وتصرفاته لذلك يستخدم استراتيجيات أكثر فاعلية في الموقف التعليمي، وهذا يأتي نتيجة للخبرات التي كونها واكتسبها الطالب المتفوق خلال قراءته واستذكاره للمقررات الدراسية المختلفة. حيث إنه يستطيع استخدام الاستراتيجيات المعرفية مثل استراتيجيات التكرار ، والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد ؛ لأنها تساعده على التركيز على العمليات المعرفية اللازمة لفهم متطلبات المهمة، وتنشط عملية التعلم لديه، وتسهم في بناء معلومات ما وراء المعرفة والمعتقدات حول المعرفة، ويضاف إلى ذلك تركيز الانتباه، وإدراك العلاقة بين استخدام هذه الاستراتيجيات والتحسن في مستوى الأداء والتعرف على عمق نواتج التعلم لديه.

وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل قد يستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بتشفير وتجهيز المعلومات التي تسهم في تبني مجموعة من المهارات مثل التخطيط الجيد والتنظيم والبحث عن الأسباب والعلاقات القائمة والمفترضة بين المثيرات والمعلومات، وهي مهارات تتطلبها عملية الحفظ والاستدعاء. ويتضح ذلك في كيفية معالجة الأفكار وتكوين المدركات، والتعامل مع المثيرات البيئية، وتخزين واستعادة المعلومات، وسرعة التوليف فيما بينها، والتقويم المستمر، واستخدام الاستراتيجيات الفعالة في عملية التعلم.

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات المعرفية = -٠.٠٤ وهو تأثير غير دال إحصائياً وهذا يعني أن دور المتغيرات الوسيطة ضعيف جداً ، وهذا يشير إلى قوة ومتانة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والاستراتيجيات المعرفية.

٣-العلاقة التبادلية بين استراتيجية إدارة المصادر والتحصيل الأكاديمي:

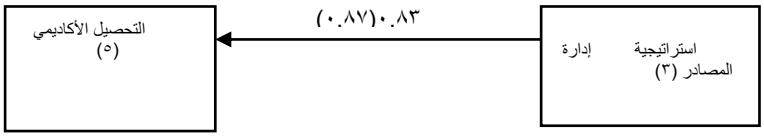


شكل (١٣)

العلاقة التبادلية بين استراتيجية إدارة المصادر والتحصيل الأكاديمي

تم التوصل من تحليل المسار إلى أن معامل المسار من متغير استراتيجية إدارة المصادر إلى متغير التحصيل الأكاديمي = ٠.٨٣ ، وهذا يعني أن استراتيجية إدارة المصادر تؤثر تأثيراً سببياً إيجابياً في التحصيل الأكاديمي، كما تم التوصل إلى أن معامل المسار من متغير التحصيل الأكاديمي إلى متغير استراتيجية إدارة المصادر = ٠.٨٩ ، وهذا يعني أن استراتيجية إدارة المصادر تؤثر تأثيراً سببياً إيجابياً في التحصيل الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه العلاقة التبادلية كالتالي:

***التأثير الإيجابي لاستراتيجية إدارة المصادر على التحصيل الأكاديمي:**



شكل (١٤)

التأثير الإيجابي لاستراتيجية إدارة المصادر على التحصيل الأكاديمي

وهذا يعني أن إدراك الطالبة الإيجابي لمدى فاعلية استخدام استراتيجية إدارة المصادر يؤدي إلى ارتفاع وتحسن التحصيل الأكاديمي لديها، كما أن الإدراك السلبي لها يؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك كالتالي:

إن استخدام استراتيجية إدارة المصادر والتي تشمل إدارة بيئة ووقت الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الرفاق، البحث عن مساعدة، تساعد الطالبات ليكن متعلمات فعالات وأكفاء.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما أشار إليه وولترز وروزنثال (Wolters & Rosenthal, 2000) إلى أن استراتيجية بيئة الدراسة ووقتها تهتم بتخطيط وتنظيم الوقت، مما يجعل المتعلم يحدد السلوك المطلوب القيام به في ضوء ترتيب الأولويات والأهمية، ومن ثم التخطيط للاستغلال الأمثل للوقت، ويجب ترتيب البيئة من قبل المتعلم بصورة تمكنه من تركيز الانتباه، والتغلب على المشتتات.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حسن علام ومحمد عبد اللطيف (٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجها أن تنظيم الوقت والتحكم فيه يؤدي دوراً ملحوظاً في التحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التحكم في الوقت ومستوى التحصيل، ووجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل تبعاً لمهارات الوقت لصالح المجموعة الأعلى في المهارات.

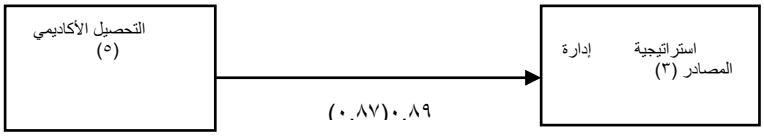
ونظراً لأن التأثير غير المباشر لاستراتيجية إدارة المصادر على التحصيل الأكاديمي = ٠.٠٤ وهو تأثير غير دال إحصائياً، وهذا يشير إلى أن دور المتغيرات الوسيطة ضعيف جداً بين هذين المتغيرين، أي أن العلاقة بينهما علاقة تأثير مباشرة وقوية وعميقة.

ويمكن توضيح الدور الذي تؤديه استراتيجية إدارة المصادر في التحصيل الأكاديمي من خلال ما أشار إليه بنترتش(Pintrich,2004) أن المتعلم الاستراتيجي يعمل على ضبط المصادر مثل الوقت وبيئة التعلم وطلب المساعدة من الآخرين، كما أنه قادر على تعديل وضبط معتقداته للتكيف مع متطلبات المقررات الدراسية التي يدرسها، وأيضاً يستخدم العديد من الاستراتيجيات المعرفية مثل التسميع والتفاصيل والإتقان والتنظيم لإنجاز نتائج التعلم، إن مثل هذه الخصائص تؤثر بشكل إيجابي في التحصيل الأكاديمي، كما أنها تؤدي دوراً فاعلاً في التحصيل الأكاديمي.

وأشار أيضاً جابر عبد الحميد (١٩٩٩) إلى بعض السمات التي يتميز بها المتعلم الاستراتيجي وهي أنه يشخص موقفاً تعليمياً معيناً تشخيصاً صحيحاً ويختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة ثم يراقب فاعلية الاستراتيجية وتكون لديه الدافعية ليندمج في موقف التعلم حتى يتم.

وأوضح أيضاً بنترتش(Pintrich,2004) أن المتعلم الاستراتيجي يتميز بعدة سمات منها الثقة في عقليته، كما أنه يعرف أن هناك أكثر من طريق لفعل الأشياء وهو يعترف بأخطائه ويسعى لإصلاحها، كما أنه يقوم إجراءاته وسلوكه، وتزداد قدرته على التذكر، كما تزداد دافعيته للتعلم، وهو قادر على تقدير ذاته، وأكثر تحملاً لمسئوليته التعليمية، كما أنه ينفذ عمله بدقة، ويحسن من أدائه، ويعرف كيف يحاول وكيف ينجح؟

***التأثير الإيجابي للتحصيل الأكاديمي على استراتيجية إدارة المصادر:**



شكل (١٥)

التأثير الإيجابي للتحصيل الأكاديمي على استراتيجية إدارة المصادر

وهذا يعني أن التحصيل الأكاديمي المرتفع يسهم إيجابياً في تكوين إدراك إيجابي نحو استخدام استراتيجية إدارة المصادر بفاعلية، كما أن التحصيل الأكاديمي المنخفض يسهم في تكوين إدراك سلبي نحوها، ويمكن تفسير ذلك كالتالي:

أن الطلاب ذوو التحصيل الدراسي المرتفع أقدر على معرفة أهدافهم وآمالهم، ويتحكمون بانفعالاتهم وتصرفاتهم، فهم يمتلكون معرفة ووعياً بكيفية استخدام استراتيجيات إدارة المصادر مثل استراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة وتنظيم الجهد والتعلم من الرفاق والبحث عن المساعدة.

والعكس صحيح بالنسبة للطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض الذين لا يضبطون تصرفاتهم وانفعالاتهم ولا يسيطرون عليها، ولا يستطيعون تحقيق أهدافهم وآمالهم المستقبلية وهذا

بدوره ينعكس على كيفية استخدام استراتيجيات إدارة المصادر مثل استراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة وتنظيم الجهد والتعلم من الرفاق والبحث عن المساعدة.

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للتحصيل الأكاديمي على استراتيجية إدارة المصادر = -٠.٠٢ وهو تأثير غير دال إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود دور فعال للمتغيرات الوسيطة بين هذين المتغيرين، وهذا يعني أن التأثير بين المتغيرين تأثير مباشر وقوي وعميق.

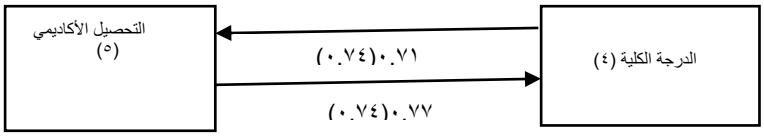
ويمكن توضيح ذلك من خلال أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع يشاركون بنشاط في عملية التعلم، فهم ليسوا مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات، حيث يبنون معانيهم وأهدافهم واستراتيجياتهم من المعلومات المتاحة من البيئة الخارجية والمعلومات التي اكتسبوها سابقاً (البيئة الداخلية)، وهم يسيطرون على عملية التعلم لديهم.

وهذا ما أشار إليه بنترتش(Pintrich& Zusho,2007) إلي أن المتعلم الاستراتيجي يمتاز بـــ : المبادأة والثقة بالنفس والتأمل الذاتي لمخرجات عملية التعلم، يعرف ويستخدم العديد من استراتيجيات التعلم، يعرف كيف؟، ومتى؟، وأين؟، ويستخدم استراتيجيات التعلم، ولديه دافعية داخلية وتوجه نحو الهدف، ويسيطر على عملية التعلم، ويحصل مستويات مرتفعة من التعلم، ويحدد أهدافه بدقة، ويراقب عملية التعلم لديه، ولديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعاً من التحدي والتي ينتج عنها تعلم ذو معنى، ولديه خطة واضحة يلتزم بها أثناء التعلم.

إن مثل هذه الخصائص تؤدي إلى امتلاك الطالبات كيفية استخدام وتوظيف استراتيجية إدارة المصادر بشكل فعال.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أحمد السيوف (٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات إدارة الوقت تعزى لمتغير التحصيل لصالح الطلاب ذوي المعدل (جيد جداً وممتاز).

٤-العلاقة التبادلية بين الدرجة الكلية والتحصيل الأكاديمي:

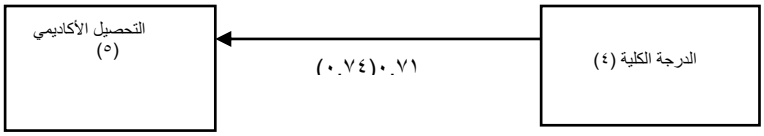


شكل (١٦)

العلاقة التبادلية بين الدرجة الكلية والتحصيل الأكاديمي

تم التوصل من تحليل المسار إلى أن معامل المسار من متغير الدرجة الكلية إلى متغير التحصيل الأكاديمي = ٠.٧١ ، وهذا يعني أن استراتيجيات التعلم في مجملها تؤثر تأثيراً سببياً إيجابياً في التحصيل الأكاديمي، كما تم التوصل إلى أن معامل المسار من متغير التحصيل الأكاديمي إلى متغير الدرجة الكلية = ٠.٧٧ ، وهذا يعني أن التحصيل الأكاديمي يؤثر تأثيراً سببياً إيجابياً في استراتيجيات التعلم في مجملها، ويمكن تفسير هذه العلاقة التبادلية كالتالي:

***التأثير الإيجابي للدرجة الكلية على التحصيل الأكاديمي:**



شكل (١٧)

التأثير الإيجابي للدرجة الكلية على التحصيل الأكاديمي

وهذا يعني أن الإدراك الإيجابي لمدى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم يؤدي إلى ارتفاع وتحسن التحصيل الأكاديمي، كما أن الإدراك السلبي لها يؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك كالتالي:

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للدرجة الكلية (استراتيجيات التعلم) على التحصيل الأكاديمي = ٠.٠٣ وهو تأثير غير دال إحصائياً، وهذا يشير إلى أن دور المتغيرات الوسيطة ضعيف جداً بين هذين المتغيرين، أي أن العلاقة بينهما علاقة تأثير مباشرة وقوية وعميقة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن استخدام استراتيجيات تعلم متنوعة مثل استراتيجية الإتقان تساعد الطالبة على فهم واستيعاب المواد الدراسية، وكذلك ترفع من ثقتها في القدرة على إنجاز المهام الدراسية المختلفة التي تقوم بها، وهذا من شأنه أن يساعد الطالبة على الإنجاز والتفوق والتحصيل الأكاديمي، كما أن استراتيجية الإتقان تساعدها على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين الموضوعات المتعلمة، حيث إن هذه الاستراتيجية تتضمن إعادة الصياغة والتلخيص واستنتاج التشابه والاختلاف بين عناصر المحتوى وتسجيل الملاحظات المختلفة، وهذا يساعد على تكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

كما أن استخدام استراتيجيات التعلم تجعل الطالبة أكثر فاعلية وكفاءة بحيث تدرك العلاقات بين الأهداف والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، وهذا يجعلها قادرة على تنظيم وقتها بشكل جيد يحقق أهداف التعلم لديها، وتستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة في أوقات ومواقف مختلفة بشكل ناجح وفعال.

وهذا ما أشار إليه جابر عبد الحميد (١٩٩٩) أن هناك بعض السمات التي يتميز بها المتعلم الاستراتيجي وهي أنه يشخص موقفاً تعليمياً معيناً تشخيصاً صحيحاً ويختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة ثم يراقب فاعلية الاستراتيجية وتكون لديه الدافعية ليندمج في موقف التعلم حتى يتم.

وهو ما أوضحه أيضاً وينشتاين وبالمر (Weintein & Palmer, 2002) أن المتعلم الذي يمتلك استراتيجيات تعلم مختلفة نجده يعتمد على التحليل والتركيب أكثر من اعتماده على الذاكرة، وهو يربط بين المعرفة الجديدة والسابقة.

واتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه السيد دعدور (٢٠٠٢) بأن استراتيجيات التعلم هي كل الأفعال أو السلوكيات أو الأداءات أو الأساليب التي يتبعها المتعلم بصورة إرادية وواعية من أجل التفاعل الإيجابي مع المعلومات الجديدة، وذلك بغرض تحقيق هدف أو أكثر مما

يلي: استقبال المعلومة وفهمها وتخزينها وتنظيمها وتنسيقها بداخل الشبكة المفاهيمية العقلية، إنتاج المعلومة باستدعائها واستخدامها في المواقف المناسبة، الاستفادة منها في المواقف التعليمية الجديدة، الاستمتاع بعملية التعلم.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه براتن وأولاسن (Braten & Olaussen, 2000) أن استراتيجيات التعلم من العوامل المهمة في تحديد مدى نجاح الطلاب في التعليم، فهي بمثابة مهارات متنوعة، وطرائق للتعلم، وأساليب وتكتيكات يوظفها الطلاب في تحقيق الأهداف قصيرة المدى، وكذلك الأهداف العامة للتعلم، مثل: تنظيم المحتوى (عمل مخطط للمحتوى)، الانتقاء (التظليل)، عمل ارتباطات أعمق (خرائط المفاهيم)، التخطيط (تحديد الأهداف الفردية)، التسميع (تسميع المعلومات)، التعاون (مساعدة الأقران)، كتابة وتدوين الملاحظات، أساليب الاسترخاء، وقد أوضحت العديد من الدراسات السابقة أن الطلاب الذين يفتقرون إلى استراتيجيات التعلم قد لا يحققون قدراً مهماً من النواتج الأكاديمية المستهدفة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه يب وتشانج (Yip & Chung, 2005) أن استراتيجية التعلم تتسم بتعليمها الطلاب الاعتماد على أنفسهم في التعلم، وهذا النمط من التعلم هو : متعلم مستقل Independent learner ، ومتعلم استراتيجي Strategic learner، ومتعلم ينظم نفسه Self-regulated learner ويتصف المتعلم الاستراتيجي بأنه يستطيع القيام بتشخيص الموقف تشخيصاً دقيقاً، واختيار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة، ومراقبة فاعلية الاستراتيجية، وجود الدافع للاندماج في موقف التعلم حتى يتم.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سبيكة الخليفي (٢٠٠١) التي أظهرت نتائجها وجود تأثير دال إحصائياً لاستراتيجيات التعلم على التحصيل الأكاديمي.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما أشار إليه وينشتاين وبالمر (Weinstein & Palmer, 2002) أن معرفة الطالب بالاستراتيجيات تساعده على الثقة بالنفس، ليتعلم بنجاح، فهو بحاجة إلى مهارة لمعرفة كيفية استخدام الاستراتيجيات لزيادة الدافعية لديه، والاستمرار في استخدامها؛ ليصبح متعلماً استراتيجياً لديه معرفة ذاتية لجداول وقته، واستخدام مصادر واستراتيجيات التعلم التي تدفعه للنجاح، وتجعله صاحب مسؤولية يبحث عن مصادر متعددة للنجاح، وهذه السمات للمتعلم الاستراتيجي تؤدي الي مخرجات أكاديمية إيجابية وتحصيل أكاديمي جيد.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه وينشتاين وبالمر (Weinstein & Palmer,2002) أن المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم هم متعلمون استراتيجيون لديهم أهداف تعلمية حقيقية، ويستخدمون عمليات نشطة للتعلم.

واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع ما أشار إليه بنترتش(Pintrich,2004) أن المتعلم الاستراتيجي يتميز بعدة سمات منها الثقة في عقليته، كما أنه يعرف أن هناك أكثر من طريق لفعل الأشياء وهو يعترف بأخطائه ويسعى لإصلاحها، كما أنه يقوم إجراءاته وسلوكه، وتزداد قدرته على

التذكر، كما تزداد دافعيته للتعلم، وهو قادر على تقدير ذاته، وأكثر تحملاً لمسئوليته التعليمية، كما أنه ينفذ عمله بدقة، ويحسن من أدائه، ويعرف كيف يحاول وكيف ينجح؟.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ميسليس (Misulis,2004) التي أظهرت نتائجها أن تنمية مهارات إدارة الوقت لها دور واضح في تحسين مستويات الطلاب التحصيلية كما أوضحت نتائج القياس البعدي.

واتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة يب وتشانج (Yip & Chung, 2005) التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل على قائمة استراتيجيات التعلم لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علاء الدين سلوم ومحمود رائد (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن البرنامج المستخدم عمل على إكساب الطلاب بعض استراتيجيات التعلم الفعالة، وهذا أدى إلى تحسين مستويات تحصيلهم الدراسي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كوكراس (Cukras,2006) التي أظهرت نتائجها أن هناك بعض استراتيجيات للتعلم تساعد على تحسين مستوى التعلم لدى الطلاب مثل استراتيجية الإتقان، واستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة.

واتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرانسيسكو (Francisco, 2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هوفيلاند (Hoveland,2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي.

واتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيترسين وآخرين (Petersen & et. al.,2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نيجيس وآخرين (Nijhuis & et. Al., 2006) التي توصلت إلى وجود عدد من استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب أظهرت الفروق الواسعة بين الطلاب في التحصيل تبعاً لدرجة انتقاء واستخدام وفعالية تلك الاستراتيجيات.

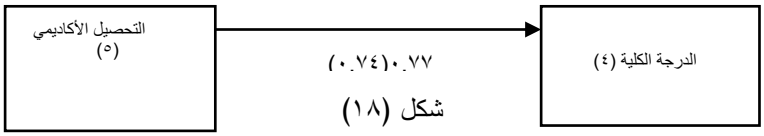
كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ساميولستين وبراتن (Samuelstuen & Braten, 2007) التي توصلت إلى أن تمكن أفراد العينة من هذه الاستراتيجيات أدى بشكل واضح إلى تحسين تحصيلهم الدراسي في مختلف المقررات الدراسية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مارس وآخرين (Marrs & et. Al.,2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات التعلم بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي

من خلال استراتيجيات التعلم، حيث إن استراتيجيات التعلم فسرت ٧١% من تباين مستوى تحصيل الطلاب.

واتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فان (Phan,2009) التي توصلت إلى أن كلاً من استراتيجيات التعلم والجهد وممارسة التفكير التأملي تعد عوامل على درجة كبيرة من الأهمية تسهم في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطلاب.

***التأثير الإيجابي للتحصيل الأكاديمي على الدرجة الكلية:**



شكل (١٨)

التأثير الإيجابي للتحصيل الأكاديمي على الدرجة الكلية

وهذا يعني أن التحصيل الأكاديمي المرتفع يسهم إيجابياً في تكوين إدراك إيجابي نحو استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، كما أن التحصيل الأكاديمي المنخفض يسهم في تكوين إدراك سلبي نحوها، ويمكن تفسير ذلك كالتالي:

أن الطالبات مرتفعات التحصيل يتسمن بقدر كبير من التفاعل النشط مع المحتوى، والقدرة على ربط المعارف الجديدة بالسابقة وفق تنظيمات دقيقة وفي صور متناسقة ومتتابعة في إطار المنهج الدراسي للوصول إلى النجاح خوفاً من الفشل، ولديهن كذلك القدرة على وضع خطط بديلة، وتنظيم الوقت، وتوزيع المجهود بشكل جيد وهذا يساعدهن على استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة.

بينما الطالبات منخفضات التحصيل بشكل عام يرين أن القلق يؤثر على درجة تركيزهن أثناء مذاكرتهن، وأنهن يشعرن دوماً بالتوتر عند دخول الاختبارات، حتى عندما يكن مستعدات لها بشكل جيد، وهن يعانين من عدم القدرة على الانتباه والإنصات الجيد والمحافظة على الذهن من الشرود بسهولة، وضعف القدرة على إيجاد العلاقات وعمل المقارنات المنطقية بين المعلومات، وضعف القدرة أيضاً على القيام بالأعمال والواجبات الدراسية بجد واجتهاد، وكذلك ضعف قدرتهن على المحافظة على مستوى دافعيتهن واجتهادهن، وأيضاً ضعف قدرتهن على تنظيم وقتهن بشكل جيد، وكذلك ضعف قدرتهن على تحديد العناصر والأفكار الرئيسة في المعلومات، وضعف قدرتهن أيضاً على استخدام المعينات والوسائل المفيدة للمذاكرة والتحضير الجيد للاختبارات، وهذا بدوره يؤدي إلى انخفاض درجة استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم لديهن.

ونظراً لأن التأثير غير المباشر للتحصيل الأكاديمي على استراتيجيات التعلم = -٠,٠٣ وهو تأثير غير دال إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود دور فعال للمتغيرات الوسيطة بين هذين المتغيرين، وهذا يعني أن التأثير بين المتغيرين تأثير مباشر وقوي وعميق.

ويمكن توضيح ذلك من خلال أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع يشاركون بنشاط في عملية التعلم، فهم ليسوا مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات، حيث يبنون معانيهم وأهدافهم

واستراتيجياتهم من المعلومات المتاحة من البيئة الخارجية والمعلومات التي اكتسبوها سابقاً (البيئة الداخلية)، وهم يسيطرون على عملية التعلم لديهم.

وهذا ما أشار إليه بنترتش وزوشو (Pintrich& Zusho,2007) إلي أن المتعلم الاستراتيجي يمتاز بـــ : المبادأة والثقة بالنفس والتأمل الذاتي لمخرجات عملية التعلم، يعرف ويستخدم العديد من استراتيجيات التعلم، يعرف كيف؟، ومتى؟، وأين؟، ويستخدم استراتيجيات التعلم، ولديه دافعية داخلية وتوجه نحو الهدف، ويسيطر على عملية التعلم، ويحصل مستويات مرتفعة من التعلم، ويحدد أهدافه بدقة، ويراقب عملية التعلم لديه، ولديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعاً من التحدي والتي ينتج عنها تعلم ذو معنى، ولديه خطة واضحة يلتزم بها أثناء التعلم. إن مثل هذه الخصائص تؤدي إلى امتلاك كيفية استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم بشكل فعال.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه زيمرمان (Zimmerman, 2000) أن النجاح الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد، وقدرة التنظيم الذاتي للسلوك، والدافعية للتعلم بما يتناسب مع الموقف التعليمي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مرزوق عبد المجيد (١٩٩٠) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المستخدمة تعزى لمستوى التحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة برينجل ولي (Pringle & Lee,1998) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي المرتفع واستخدام جميع استراتيجيات التعلم والدراسة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من برين (Bruen,2001) وجرفيش (Griffiths,2003) التي توصلت إلى أن المتعلمين الذين يمتلكون كفاءة لغوية عالية يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر من المتعلمين الأقل كفاءة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة يب (Yip,2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل على جميع أبعاد قائمة استراتيجيات التعلم لصالح مرتفعي التحصيل، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع استراتيجيات التعلم والتحصيل.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة روجر (Roger,2007) التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب متفاوتي التحصيل (مرتفع- متوسط- منخفض)، واستراتيجيات التعلم، والقدرة على الاستدعاء لصالح مرتفعي التحصيل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع جميع متغيرات الدراسة بالقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كانو (Cano,2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وكل من الاستراتيجيات الوجدانية واستراتيجيات الهدف.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أنيزا وموهد (Aniza, Mohd & Mohd,2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دراسة كاكسي وآركيك وإلجاز (Cakici, Aricak & Ilgaz,2011) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل والاتجاه.

وبذلك أمكن قبول فرض الدراسة الرئيس وهو " يمكن التوصل إلى نموذج سببي بنائي يفسر التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم بأبعادها المختلفة، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام".

كما أمكن الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة وهو:

-هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي بنائي يفسر التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم بأبعادها المختلفة، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام؟

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات الآتية:

١-إعداد برامج تدريبية لتنمية استراتيجيات التعلم بما ينعكس إيجابياً على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام.

٢-عمل دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والطلاب لتبني استراتيجيات التعلم المناسبة في تعاملهم مع المواد الدراسية المختلفة لما له من أثر إيجابي على التحصيل الأكاديمي لدى طلابهم.

٣-إعداد بعض الندوات الإرشادية لتبصير الطالبات باستراتيجيات التعلم الفعالة، وكيفية التعرف عليها وأثرها في العملية التعليمية، وما العوامل التي تكمن وراء تبنيهم لاستراتيجية دون أخرى؟، وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية.

٤-ضرورة تركيز المعلمين في المرحلة الثانوية على توظيف استراتيجيات التعلم بأبعادها المختلفة من خلال التدريس الصريح والمباشر للطلاب، وتهيئة الظروف المناسبة لممارستها واشتقاق استراتيجيات جديدة مناسبة.

٥-ضرورة أن تتضمن المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية- بصفة خاصة- معطيات تزود الطلاب بعدد من الاستراتيجيات المتنوعة التي تساعدهم على استخدامها في المعالجة المعرفية للمعلومات، وبشكل يسمح أن يندمج الطالب في تعلمها حتى تتحقق نتائج إيجابية لأثر انتقال التعلم.

٦-ضرورة الاهتمام بتقديم دورات تدريبية تُعنى بتنمية استراتيجيات التعلم لتحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية مما يقلل من معدلات الهدر التربوي وزيادة جودة مخرجات التعلم.

٧-تصميم مقاييس أخرى لتقدير استراتيجيات التعلم عن طريق ملاحظة الطلاب مباشرة أثناء الأداء، وبما يؤدي إلى إتقان تعلم الطلاب.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث المقترحات الآتية:

١-إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول استراتيجيات التعلم لدى الطلاب في علاقتها ببعض العوامل العقلية والشخصية والانفعالية.

٢-إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول نموذج التعلم الاستراتيجي والتحقق من مدى صحته.

٣-فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤-إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع

المراجع العربية: أولاً:

-أحمد السيوف. (٢٠١٤). استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية. ٤١ (٢)، ٩٦٠- ٩٧٣.

-أحمد حاج موسى. (٢٠١٥). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث. مجلة كلية الآداب. ١١١، ٥٨٩- ٦١٤.

-السيد محمد دعدور. (٢٠٠٢). المنهج الدراسي وبناء الإنسان العربي. المنصورة. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

-باسم الصرايرة وخالد الفليح ويحيي الصمادي وفراس السليتي. (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. إربد. عالم الكتب الحديث.

-جابر عبد الحميد جابر. (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، سلسلة كتاب علم النفس والتربية. الكتاب العاشر. القاهرة، دار الفكر العربي.

-حسن أحمد علام. (١٩٩٤). السيادة النصفية وعلاقتها بكل من استراتيجيات وأساليب التعلم. مجلة كلية التربية بأسوان. ٤، ٧٩- ١٢٣.

-حسن علام ومحمد عبد اللطيف. (٢٠٠٤). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية ومستويات التحصيل الدراسي والإفراط والتفريط التحصيلي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بأسيوط. ١(٢٠)، ٣٥٨- ٤٠٩.

-حسين محمد أبو رياش. (٢٠٠٧). التعلم المعرفي. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-رافع الزغول.(٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٢ (٣)، ١١٥- ١٢٧.

-رشا أحمد مهدي . (٢٠١٠) برنامج مقترح لتنمية بعض استراتيجيات التعلم وأثره على التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه كلية تربية جامعة المنيا.

-زهرية عبد الحق وصباح العجيلي. (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الجامعي. المجلة التربوية. الكويت. ٢٩ (١١٥)، ٤٠٩- ٤٥١.

-زياد بركات. (٢٠١٠). استراتيجيات تنشيط الذاكرة التي يستخدمها طلبة جامعة القدس المفتوحة لتعزيز قدراتهم على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). فلسطين. ٢٤ (٩)، ٢٥٢٧- ٢٥٥٨.

-سبيكة يوسف الخليفي. (٢٠٠١). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. ٩ (١٧)، ١٣- ٤٣.

-سليمان محمد سليمان. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام استراتيجيتي التجزيل والتعنقد على التذكر لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. جامعة بنها. مجلة كلية التربية. ٦٦، ٣٨- ٨٢.

-صفاء الأعسر. (١٩٩٨).تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء.
-صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٤). التقويم البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة. دار الفكر العربي.
-عاصم أبو غزال. (٢٠١٢). توجهات الأهداف وعلاقتها بطلب المساعدة الأكاديمي واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة الجامعيين. رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك. الأردن.
-عدنان العتوم وشفيق علاونة وعبد الناصر الجراح ومعاوية أبو غزال. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي "النظرية والتطبيق". عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
-عزت عبد الحميد حسن. (١٩٩٩).دراسة بين الدافعية واستراتيجية التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. ٣٣، ١٢٤-١٢٥.
-علاء الدين سلوم ومحمود رائد. (٢٠٠٦). أثر استخدام برنامج استراتيجيات التعلم والمذاكرة في دافع إنجاز طلاب المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو المذاكرة. مجلة كلية الآداب. جامعة الموصل. ٧٣، ٣٠- ٨٥.
-غسان الزحيلي. (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق "دراسة ميدانية". مجلة جامعة دمشق. ٢٨ (١)، ٣٥٧- ٣٩١.
-فادي سماوي، وجمال العساف. (٢٠١٣). استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ٢٧ (٤)، ٨٨٧- ٩١٢.
-فتحي الزيات. (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. سلسلة علم النفس المعرفي. ط٢. القاهرة. دار النشر للجامعات.
-فوقية عبد الفتاح. (٢٠٠٤). سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٤(٤٢)، ٢٠٧- ٢٧٠.
-محسن محمد عبد النبي. (١٩٩٦). مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقلياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة). ١٩١- ٢٣١.
-محمد المري إسماعيل. (١٩٩٣). استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروي والاندفاع لدى طلبة تربية الزقازيق. مجلة دراسات تربوية. ٨ (٥٠).
-محمد المصري. (٢٠٠٩).العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة دمشق. ٢٥(٣+ ٤)، ٣٤١- ٣٧٠.
-مرزوق عبد المجيد. (١٩٩٠).دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ٥٩٧- ٦١٥.
-مرزوق عبد المجيد. (١٩٩٣). مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي. مجلة كلية التربية. جامعة الإسكندرية. ١ (٦)، ٩٣- ١٢٩.

-منذر الضامن. (٢٠٠٦). الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية. (١٠+ ١١)، ١٤٣- ١٥١.

-موفق بشارة وختام العزو. (٢٠٠٨). مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ٢٢(٦)، ١- ٢٨.

-هشام حبيب الحسيني .(٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للمتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع- القيمة الدافعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٦ (٥٠)، ٣٨٥- ٤٣٦.

-يوسف قطامي ونايفة قطامي. (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي. عمان: دار الشروق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

-Al- Khateeb, O. S. (2011). " The impact of using meta cognitive learning strategies on Al- Hussain Bin Talal University students' achievement in and attitudes towards health concepts in ' Tenet of Worship' course". Asian Social Science, 7 (3), 165-186.

-Aniza, A. N.; Mohd, J. Z.& Mohd, A. M. (2010). The Relationship between learning styles and strategies with academic achievement based on gender and type of school. International Journal of Learning. 17(10),265- 278.

-Arbor. A. (1989). "Motivated strategies for Learning Questionnaire: National center for Research to Improve Post-Secondary Teaching and Learning, school of Education. The University of Michigan. Michigan, U.S.

-Bandura, A.(1995). Self- Efficacy in Changing. Cambridge, University Press, New York

-Berthold, K.; Nuckles, M. & Renk, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. EJ779728, Learning and Instruction, 17(5), 564- 577.

-Bisland, A. (2004). Using learning –strategies instruction with students who are gifted and learning disabled. Gift Child Today. 27(3),52- 58.

-Blickle, G. (1996): Personality traits, learning strategies, and performance. European Journal of Personality 10 (5), 337-357.

-Braten, I., & Olaussen, B. S. (2000). Motivation in college: Understanding Norwegian college Students' performance on LASSI motivation. Learning and individual Differences, 12,177-187.

-Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. Foreign Language Annals, 216- 225.

-Cakici , Y., Aricak, O. T. & Ilgazm G. (2011). "Can attitudes towards biology course and learning strategies simultaneously predict achievement in biology". Foreign Language Annals, 216-225.

-Cano, F. (2010). An in-depth analysis of the learning and study strategies inventory (LASSI). Educational and psychological Measurement, 66(6), 1023-1038.

-Childs, G., Jones, R, Nugent, K. E. & Cook, P. (2004). Retention of African-American students in baccalaureate nursing programs: Are we doing enough? Journal of Professional Nursing, 20(2), 129-133.

-Cornford, I. R. (2002). Learning –to- learn strategies as a basis for effective lifelong Learning. International Journal of Lifelong Education, 21 (4), 357-368.
-Cottrell, S. (1999): The Study Skills Handbook. London: Macmillian Press Ltd.
-Cukras, G. (2006). The investigation of study strategies that maximize learning for under prepared students, College Teaching. 54(1), 194- 197.
-DeBacker, T. K., & Crowson, M. H. (2006). Influences on cognitive engagement: Epistemological beliefs and need for closure. British Journal of Educational psychology, 76, 535-551.
-Dembo, M. H. , & Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. Elementary School Journal, 100, 473-490.
-Engel- Yager, B. ,Durr, D. H. & Josman, N. (2011). Comparison of memory and meta-memory abilities of children with cochlear implant and normal hearing peers. Disability and Rehabilitation, 33(9), 770- 777.
-Entwistle, N. & McCune, v. (2004). "The conceptual bases of study strategies inventories". Educational psychology Review, 16, 325-345.
-Ethington, C. A. (1991). A test of a model of achievement behaviors. American Educational Research Journal. 28 (1), 155-172.
-Francisco, C (2006) An In-Depth Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). Educational and Psychological Measurement, 66 (6), 1023- 1038.
-Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1996). "Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The motivated strategies for learning questionnaire". In M. Birenbaum & F. J. Dochy (Eds). Alternative in assessment in achievements, Learning processes and knowledge. New York: Kluwer & plenum.
-Gatto, S. (2010). Learning and study strategies of Accalaureate nursing Students during first semester nursing courses. Pro Quest Dissertations and Theses, University of Arkansas for Medical Sciences.
-Greene, B. ; Miller, R. ; Crowson, M,; Duke, B. & Akey, K.(2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. Contemporary Educational Psychology.29, 462-482.
-Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. System. 31,367- 383.
-Heikkila, A. & Lonke, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self- regulation and cognitive strategies. Studies in Higher Education. 31 (1), 99- 117.
-Hoveland, C. (2006). Relationships between Learning and Study Strategies and Academic Achievement in associate degree nursing students. Pro Quest Dissertation and Theses, University of Wyoming.
-Howell, L. (2001) . The effect of learning Styles, Preferred intelligence, and Study Strategies on a Student's Preference for condensed or distributed instruction. Pro Quest Dissertations and Theses. The University of New Mexico.
-Jadrich, J. & Bruxvoort, C. (2011). Learning and teaching scientific inquiry: Research and Applications. Arlington, Virginia: NSTA Press.
-Johannes, N & Tobias, R (2008) Working Memory Capacity and Reading Skill Moderate the effectiveness of Strategy Training in from Hypertext Learning and Individual Differences, 18(2), 197-213.

-Kallay, E. (2012). "Learning strategies and Metacognitive Awareness as predictor of academic achievement in a sample of Romanian second-year students". Cognition Brain, behavior. An Interdisciplinary Journal. 16(3), 369- 385.

-Kember, D., Biggs, J. & leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process Questionnaire, British journal of Educational Psychology, Jun, 74, 261-276.

-Kuiper, R. A. (2005). Self -Regulated During a clinical preceptor ship: The reflections of senior baccalaureate nursing students. Nursing Education Perspective. 26(6), 351- 356.

-Marrs, H. Sigler, E. & Hayes, K. (2009). Study strategies predictors of performance in introductory psychology. Journal of Instructional Psychology. 36(2),125- 133.

-Mattarima, K. & Hamdan, A. R. (2011). Understanding student learning strategies as an input context to design English classroom activities". International Journal of psychological studies, 3(2), 238-248.

-Mcloughlim, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. Australian Journal of Educational Technology, 15 (3) ,222- 241.

-Misulis, K. (2004). Comprehension for learning : Selected instructional strategies. National Middle School Association, Middle Ground, 11(1), 17- 23.

-Neber, H. & Schommer, M. (2002): Self-regulated Science Learning with Highly Gifted Students: the role of cognitive motivational epistemological, and environmental variables, High Ability Studies,13(I),59-74.

-Nguyen, N. & Godwyll, F. (2010). "Factors influencing language-learning strategy use of English learners in an ESL context". Mid-Western Educational Research, 23(4), 7-13.

-NiJhuis, J. S. & Gijselaers, W. (2006) The Extent of variability in Learning Strategies and Students Perceptions of the Learning Environment. Learning Instruction, 18(2), 121-134.

-Petersen, R. ; Lavelle, E. & Guarino, A. J. (2006). The relationship between college students' executive functioning and study strategies. Journal of College Reading and Learning. 36(2), 59- 67.

-Phan, H. P. (2009). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies effort and achievement goal orientations. Educational Psychology, 29(3), 297- 313.

-Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31(6), 459-470.

-Pintrich, P. R. (2000).The role of goal orientation in self-regulated learning. cited in M. Boekaerts. P. R. Pintrich. & M. Zeidner (Eds.).Handbook of self-regulation (pp.451–502). San Diego. CA: Academic.

-Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students Educational. Psychology Review.16(4). 385-407.

-Pintrich, P. R. ; Smith, D. A. ; Garcia, T. & Mckeachie, W. J. (1991). A manual for the motivated strategies for learning Questionnaire. (MSLQ) University of Michigan , Ann Arbor.

-Pintrich. P. R.. & DeGroot. E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology. 82(1). 33-40.

-Pintrich, P. R.; & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R. Perry & J. C. Smart (Eds.), The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective (pp. 731–810).Netherlands: Springer

-Pringle. R. & Lee, J. (1998). The use of learning and study strategies inventory (LASSI) as a predictor for success or failure on part I of the National Board of Chiropractic Examiners Test. Journal of Manipulative Psychology, ; 6, 121:164.

-Rachal, K. ; Daigle, S. & Rachal, W. (2007): Learning problems Reported by College Students: Are They Using Learning Strategies? Journal of Instructional Psychology, 34(4), 191-199.

-Reid, J. & Rossile, I. (1995). Learning styles and strategies in the ESL EFL classroom. Boston: Heinle & Heinle.

-Roger, K. (2007). Predictors of academic Performance of University Students: An Application of the Goal Efficacy Model College Student Journal, 41(2),407-415.

-Rubin, J. & Thompson, I. (1994). How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy. Boston: Heinle & Heinle.

-Sadler- Smith, E & Tsang, F. (1998) A Comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. British Journal of Educational psychology, 68(1), 81-93.

-Samuelstuen, M. & Braten, I. (2007). Context effects in Norwegian students reports on learning strategies using the cross – curricular competencies instrument. Journal of Educational Research, 51(5),511- 529.

-Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2003). "Self-regulation learning". In W. M. Reynolds, G.E. Miller, I.B. Weiner (eds), Handbook of psychology , (Vol.7). Hoboken, N.j.: John Wiley Wiley & Sons, 59-78.

-Schutz, C. M.; Gallagher, M. L & Tepe, R. E. (2011). Differences in Learning and Study Strategies: Inventory Scores Between Chiropractic Students With Lower and Higher Grade Point Averages. Journal of Chiropractic Education, 25(1):5-10.

-Scruggs, T. E.& Mastropieri, M. A. (2001).Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and nongifted students. The Journal of Special Education, 22(2),153- 166.

-Shu-Shen, S. (2002). Children, self-efficacy beliefs, goal setting behaviors, and self-regulated learning, Journal of National Taipei Teachers College, 15, 263-282.

-Stefanou, C. & Salisbury, G. (2002). Developing motivation and cognitive learning strategies through an underbrace learning community. Learning Environments Research. 5 (1), 77- 97.

-Sungur, S. (2007). Modeling the relationship among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. Scandinavian, Journal of Educational Research, 51, 215-326.

-Thomas, J. B., Sussman, S. W., & Henderson, J. C. (2001). Understanding "strategic learning" : linking organizational learning, Knowledge management, and sneaking. Organization Science, 12(3),331-345.

-Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. Journal of College Student Development. 44(3), 430- 436.
-Tung-Hsien, H. (2004). The relations among dichotomous achievement goals, self-efficacy, and self-regulation in EFL sixth-grade classes in Taiwan, Journal of National Taipei Teachers College, 17, 111-134.
-Vandwalle, D. , Cron, W. L. & John, W. S. (2001).The role of goal orientation following performance feedback, Journal of Applied Psychology, 86(4), 629- 640.
-Walker, C.O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation and self-efficacy as predictors of cognitive engagement, Learning and Individual difference, 16, 1-12.
-Warr, P. & Downing, J. (2002): Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. British Journal of psychology, 91(3), 311-333.
-Weinstein, C. E. (1988): Assessment and training of Student Learning Strategies : In Sumeck, R. (ed). Learning Strategies and learning Styles, N.Y.: Plenum Press.
-Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning/ strategic teaching: Flip sides of acoin. In P.R. Pintrich, D.R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.). Student motivation, cognition, and learning: pp. 257-273. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
-Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). Study strategies for life-long learning. Washington, D. C.: American psychological Association.
-Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. In M. C. Witrock (Ed.). Handbook of research on teaching (3rd ed.). (pp 315-327). New York: Macmillan Publishing Company.
-Weinstein, C. E., & McKeachie, W.(2003). Teaching for strategic learning.
-Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). LASS/ user's manual learning and study strategies inventory (2nd ed.). Clearwater, FL: H&H Publishing Company, Inc.
-Weinstein, C. E., Palmer, D.R., & Schulte, A. C. (2002). The Learning and study strategies inventory (2nd ed.). Clearwater, FL: H&H Publishing Company, Inc.
-Wolfle, L. M. (1980). Strategies of path analysis. American Educational Research Journal, 17 (2), PP.183-209.
-Wolters, C. & Rosenthal, H. (2000): "The Relation between Students Motivational Beliefs and their Use of Motivational Regulation Strategies". International Journal of Education Research. 1(33). 801-205.
-Yip, M. C. (2007).Differences in learning and study strategies between high and low achieving : A Hong Kong study. Educational Psychology, 27(5), 597-606.
-Yip, M. C (2009). Differences between high and low academic achieving University Students in learning and study strategies. Educational Research and Evaluation. 15(6), 561-570.
-Yip, M. C., &Chung, O.L. (2002). Relation of study strategies to the academic performance of Hong Kong University students. Psychological Reports, 90,338-340.

-Yip, M. C. & Chung, O. L. (2005). Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education in Hong Kong. Educational Research and Evaluation, 11(1), 61-70.
-Yu, X. (2012). An Empirical Study of the correlation between English learning motivation and strategy". Asian Social Science, 8 (8), 218- 224.
-Zhang, L. (2005). Predicting cognitive development intellectual styles, and personality traits from self- Rated abilities. Learning & Individual Differences, 15(1),67- 88.
-Zimmerman, B. (1995). self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. Educational psychologist, 30 (4), 217-221.
-Zimmerman. B. J. (2000). Attaining Self- Regulation: Asocial cognitive perspective In M. Boekaerts. P. R. Pintrich. M.Zeidner (Eds). Handbook of Self-Regulation (pp.13-39). California: Academic Press.