العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة

الدكتور محمد المصري

كلية العلوم التربوية

جامعة الإسراء الخاصة

الأردن

الملخص

هدف البحث تعرف مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية، فضلاً عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم. بلغ حجم العينة (85) طالباً وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم التي أعدها في الأصل آربور، (Arbor1989)، والمعربة من قبل باعباد ومرعي (1996)، وتأكد الباحث من صدقها وثباتها. وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقاً لمستوى التحصيل (عالٍ، متدنٍ) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات،وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي. في حين لم تكن العلاقة على الأبعاد الأخرى دالة إحصائياً.

مقدمة البحث:

اهتم الباحثون في العقود الأخيرة بمعرفة العوامل التي يمكن أن تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطلبة، في مختلف المراحل التعليمية، إذ أجريت دراسات عديدة لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى لعل في مقدمتها الذكاء والدافعية وأنماط التعلم وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم ومهاراته، إذ تؤدي هذه المتغيرات دوراً مهماً في نجاح المتعلم في مواقف التعلم لكونها من الطرائق والأساليب المختلفة التي يستخدمها الطلبة في تفاعلهم مع المقررات الدراسية، ويتوقف عليها مستوى تقدمهم وتحصيلهم الدراسي، وتساعدهم على الانتقال من عملية التلقين والتلقي السائدة في مراحل التعليم إلى تدريب الطلبة على ممارسة تلك المهارات والاستراتيجيات وإتقانها الدافعية لديهم، كأحد العوامل المهمة في عملية التعلم (الخليفي، 2000، 14). إذ تعدُّ الدافعية إحدى الموجهات الأساسية الدينامية للسلوك وقوة محركة تمكن الفرد من استغلال قدراته العقلية إلى أقصى درجة ممكنة (المري، جابر، 1995، 45).

ونظراً لأنَّ عملية التعلم من العمليات المعقدة، التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار، واستراتيجيات التعلم ولا سيما لدى طلبة في المرحلة الجامعية، لكونهم الأكثر حاجة لامتلاك هذه المهارات في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة، وازدياد تعقد المهمات التعلمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى. (الوهر وبطرس،1999،326).

ونظراً لأهمية عادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم الفعالة في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي حاولت معظم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تنمية هذه الاستراتيجيات لدى طلبتها، إما من خلال عقد لقاءات ودورات تدريبية حول هذه الاستراتيجيات، أو تدريس مادة أو أكثر تتضمن هذه الاستراتيجيات (Danchise,1985)

فعلى سبيل المثال عملت وينستين واندرود(Weinstein&Underwood,1985) من جامعة تكساس على تطوير أحد المقررات، التي ترمي إلى تعليم الطلبة استراتيجيات التعلم الرئيسة مثل: استراتيجيات أخذ الملاحظات، والتخطيط، وتنظيم الوقت، و بيئة التعلم.

وطور ماكيثيا وبينتريش ولين (Mckeachie&Pintrich&Lin,1985) برنامجاً لتدريب الطلبة على الاستراتيجيات العقلية واستراتيجيات إدارة التعلم، وقد توصلوا إلى أن الطلبة المتفوقين يتسمون بدافعية عالية وإدارة ذاتية للتعلم.

وهذا ما أكده أيضاً مين (Main,1980,24) بعد مقابلته عدداً من أساتذة الجامعة، لمعرفة عادات الاستذكار لدى طلبتهم، وتوصل إلى أن الطلبة المنظمين في دراستهم متفوقون في تحصيلهم الأكاديمي وأن الطالب الفعال يمتلك مهارات تنظيم الوقت وأخذ الملاحظات، ودافعية نحو الدراسة.

ونتيجة لذلك تزايد الاهتمام لدى كثير من الباحثين لدراسة الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلبة ولاسيّما في المرحلة الجامعية لأسباب عدة من أهمها: أن الطالب الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه، وأن طبيعة التعلم الجامعي تفرض أعباء متعددة على الطالب، وأن انخفاض درجات بعض الطلبة في الاختبارات قد لا يرجع إلى ضعف قدراتهم أو إلى القصور في جوانب شخصياتهم، وإنما قد يعود إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار، واستراتيجيات التعلم المناسبة.

وقد حدد روجر (Roger،95-91 p.p 1997) ثلاثة عوامل قد تؤثر في عملية التعلم هي: طبيعة المادة التعلمية، وطريقة عرضها، واستراتيجيات المتعلم ومهاراته،وأكدت العجمي (94،2003) أن أهم محددات التعلم الأصيل استخدام استراتيجيات التعلم الفعال التي تحقق الابتكارية أكثر من أساليب استدعاء المتعلم لما تعلمه، وذكر الوهر وبطرس(1999، 327) أن علماء النفس المعرفيين حددوا ثلاثة أنواع من العمليات لتعلم المهارات الدراسية هي:

1- العمليات العقلية: وتتضمن الانتباه للمعلومات وكيفية معالجتها في الذاكرة القصيرة والطويلة الأمد واسترجاعها

2- العمليات فوق العقلية: وتتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه، واختيار استراتيجيات دراسية مناسبة للمهمات التعليمية المختلفة، ومراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات

3- العمليات الدافعية: وتتضمن القيام بعمليات عزو مناسبة لأسباب النجاح والفشل، وتطوير توقعات نجاح عالية، والاقتداء بنماذج إيجابية.

ويرى الضامن وسلمان(2003، 131) أن التعلم الجيد يتطلب مهارات على الطلبة القيام بها، من أهمها جمع المعلومات والأفكار الجديدة من خلال القراءة والاستماع وأخذ الملاحظات وتنظيمها بالتعلم السابق والقدرة على استدعائها وتوظيفها في المواقف المختلفة.

وقد ميز باريس وليبسون ويكسون (Paris & Lipson & wixson,1983) بين معرفة الطلبة لاستراتيجيات التعلم، واستخدام هذه الاستراتيجيات، أي بين النظرية والتطبيق ويعني ذلك؛ أنه لا بد من تعلم الطلبة المعلومات عن هذه الاستراتيجيات، وكيف يضبطون وينظمون العمليات العقلية في آن واحد. ومن الدراسات في هذا المجال دراسة دانسيريو

(Dansereau,1985) الذي طور برنامجاً زود فيه المتعلمين بطرائق محددة لتحسين استيعابهم للمواد التعلمية وبطرائق لاختيار الأفكار الرئيسة وكيفية ربط هذه الأفكار.

وقد بيّنت الدراسات التي حاولت معرفة دلالة الفروق بين الطلاب الذكور والطالبات الإناث في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم وعادات الاستذكار في المرحلة الجامعية، ففي الوقت الذي توصلت فيه بعض الدراسات إلى وجود فرق بينها ولصالح الإناث منها دراسة (باعباد ومرعي1996، 216)؛(فطيم، 1989، 113)؛ (Crolett,1984)،

ولصالح الذكور في نتائج دراسات الشناوي وابراهيم ،(1990، 213) وتوصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى امتلاك المهارات الدراسية واستراتيجيات التعلم منها دراسة (المتولي 181،1990)، ودراسة (Gibney,1991).

ونظراً لأهمية قياس مهارات التعلم واستراتيجياته حاول الكثير من الباحثين إعداد مقاييس أو استبانات لقياسها، من أهمها قائمة (Brown & Holtzman1967) التي تم تعريبها واستخدامها في الدراسات العربية مثل دراسة العجمي (2003); ودراسة (فطيم ، 1989).

وأعد "آربور" (Arbor,1989) في المركز الوطني لبحوث تطور التعلم و التعليم في المرحلة الجامعية في كلية التربية بجامعة متشيفان استبانة تضمنت استراتيجيات التعلم (الدافعية والعقلية وإدارة مصادر التعلم). والتي عربها للبيئة العربية باعباد ومرعي (1996).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم منها دراسة الخليفي(2000)؛ العجمي(2003)؛ فطيم (1989)؛

(Corlett,1984)؛(Entuistle&Wilson,1997)؛ (Gade&Hurlburt&Fuqua1986).

من خلال ما تقدم يتبين أن استراتيجيات التعلم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة لطلبة المرحلة الجامعية والتي حظيت باهتمام الباحثين وإجراء دراسات عليها في معظم دول العالم والتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه، واختيار استراتيجيات دراسية تتناسب مع المهمات الدراسية المختلفة،و مراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات.

أهداف البحث:

حاول هذا البحث قياس مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لاستراتيجيات التعلم (الدافعية والعقلية، وإدارة مصادر التعلم)، وهل يختلف ذلك باختلاف جنسهم ومستوى تحصيلهم الأكاديمي، وهل توجد علاقة بين تحصيلهم الأكاديمي ومستوى امتلاكهم لهذه الاستراتيجيات؟

مشكلة البحث و أسئلته:

تشكل استراتيجيات التعلم عنصراً مهماً من عناصر الدراسة الفاعلة لدى المتعلمين، وعليه يحاول هذا البحث قياس مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لاستراتيجيات (الدافعية، والعقلية وإدارة المصادر) وتحديد هل هناك فروق في مستوى امتلاكهم لها حسب جنسهم، ومستوى تحصيلهم الأكاديمي؟، وهل توجد علاقة بين مستوى التحصيل الأكاديمي وهذه الاستراتيجيات؟ وبالتحديد حاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية لاستراتيجيات التعلم (الدافعية والعقلية وإدارة المصادر) ؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية لاستراتيجيات التعلم الثلاث باختلاف جنس الطالب (ذكر، أنثى)؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية تعزى لمستوى تحصيلهم الأكاديمي (عالٍ، متدنٍ)؟
4- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة؟

أهمية البحث:

تكمن أهميته في تحديد واقع امتلاك عينة من مخرجات النظام التعليمي العالي في الأردن من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لاستراتيجيات التعلم ومهاراته، والذي يمكن أن يساعد في فهم الصعوبات الأكاديمية التي تواجه بعض الطلبة وفي تطوير الخطط والبرامج الإرشادية لرفع مستويات امتلاكهم لهذه الاستراتيجيات، لتصبح من مهاراتهم الدراسية، وقادرين على نقلها إلى تلاميذهم في ميدان العمل.

كما أن معرفة أعضاء هيئة التدريس بمستوى هذه الاستراتيجيات لدى طلبتهم يمكن أن يساعدهم في تحسين استراتيجياتهم وأساليبهم التعليمية، فضلاً عن أن أداة قياس هذه الاستراتيجيات يتم استخدامها أول مرة في الأردن ولطلبة المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، والتي يمكن الإفادة منها في الأغراض البحثية، كما يمكن استخدامها في الكشف عن جوانب القصور في هذه الاستراتيجيات لدى الطلبة المتخلفين دراسياً، كما يمكن تضمين هذه الاستراتيجيات في البرامج الإرشادية والعلاجية لهم.

تعريف المصطلحات:

استراتيجيات التعلم: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها متعلم أو أكثر لتحقيق هدف تعليمي، أو أكثر بمتعة (باعباد ومرعي،1996، 202).

وقد اعتمد الباحث استبانة استراتيجيات التعلم المعدة والمطورة من قبل (Arbor,1989) والذي أعدها للبيئة العربية (باعباد ومرعي،1996) ويتحدد مستوى هذه الاستراتيجيات من خلال أداء الطلبة على هذه الاستبانة.

التحصيل الأكاديمي: مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدراً بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأدائه الاختبارات التحصيلية (فطيم، 1989، 122)، وفي هذا البحث يعبر عن التحصيل الأكاديمي

بالمعدل التراكمي الذي حققه الطالب في الفصل الثاني 2005-2006، عند الإجابة عن الاستبانة، وقد صنف الطلبة وفق معدلاتهم التراكمية إلى جيد فأعلى ليشكلوا مجموعة مستوى التحصيل العالي ومقبول فأقل ليشكلوا مجموعة مستوى التحصيل المتدني.

كلية العلوم التربوية: إحدى كليات جامعة الإسراء الخاصة في الأردن، أنشئت في عام (2002)، وتمنح درجة البكالوريس في تخصصات معلم صف، ومعلم تربية طفل، ومعلم صف لغة انجليزية الذي اعتمد هذا العام.

محددات البحث:

يحدد الباحث إمكانية تعميم نتائج هذا البحث بخصائص استبانة استراتيجيات التعلم المستخدمة في هذا البحث، ومدى صلاحيتها في قياس ما أعدت لقياسه، وبطريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.

الدراسات السابقة:

شمل البحث في التدريس الجامعي جوانب عدة من أبرزها التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والمتغيرات منها أساليب الاستذكار ومهارات التعلم واستراتيجياته، وأن هناك شبه إجماع بين المهتمين على أن برامج التدريب على مهارات واستراتيجيات التعلم وأساليب الاستذكار يمكن أن تسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وحاول بعض الباحثين دراسة أثر المهارات الدراسية في التحصيل الأكاديمي، ففي دراسة أجراها زايمرمان وآخرون (Zimmerman &Goldston & Gadzella 1977) لمعرفة العلاقة بين مهارات التعلم والمعدل التراكمي، أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجات على معظم مقاييس عادات الاستذكار والمعدل التراكمي لدى الطلبة المتفوقين، في حين كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين

عاملين فقط من عوامل مقاييس عادات الاستذكار والمعدل التراكمي لدى الطلبة المتدني التحصيل.

وفي دراسة أخرى أجراها ابراهيم (1983، 141) التي كان هدفها تعرف علاقة الاستذكار بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق في مصر تكونت العينة من(159) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس عادات الاستذكار، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي، وعن وجود فروق بين الطلاب والطالبات في عادات الاستذكار لصالح الطلبة الذكور.

أما دراسة جادزيلا وويليامسون **(Gadzella & Williamson, 1984)** فأظهرت نتائجها أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعدل الأكاديمي والدرجة الكلية لمهارات التعلم ومع الدرجة على المهارات الفرعية (تنظيم الوقت، وتحسين الذاكرة، وأخذ الملاحظات، وقراءة النصوص، والإعداد للامتحانات، وكتابة التقارير والتسميع اللفظي والدافعية والعلاقات الشخصية وتحسين التركيز وفاعلية التعلم، حيث تراوحت معاملات ارتباطها بين (0.52-0.15) وجميعها دالة عند مستوى (∝=0.05).

كما أجرت كورليت (Corlett,1984p.967-969) دراسة حول العلاقة بين عادات الاستذكار، ومهارات استخدام المكتبة، والجنس بالتحصيل الدراسي لطلبة كلية العلوم بجامعة مينيسوتا الأمريكية على عينة بلغت 200 طالب وطالبة، استخدمت فيها استبانة عادات الاستذكار، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وإلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي.

وطور ماكيشي وبنتريش ولين **(Mckeachie, Pintrich, &Lin, 1985)** من جامعة ميشيغان أحد المقررات ليعلموا الطلبة استراتجيات التعلم، و أظهرت النتائج أن طلبة

الفئة الأولى الذين حصلوا على تقدير (أ) في المقرر تميزوا بالدافعية العالية وإدارة ذاتية للتعلم، في حين تميز طلبة الفئة الأخيرة بدافعية متدنية وأنهم لا يديرون تعلمهم.

وهدفت دراسة فوستر ونيلسون **(Foster & Nelson, 1987 p 257-263)** إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم ودافعية التعلم والابتكارية لدى طلبة الجامعة، وأشارت نتائجها إلى أن هناك أربعة عوامل لمهارات التعلم هي: وضع العلامات في الكتاب، وتدوين الملاحظات، والبحث والمثابرة عن المعلومات والانتباه للنقاط المهمة، وعن أربعة عوامل في مقياس دافعية التعلم هي: حب الاستطلاع، والمثابرة، والتنظيم والجدولة، والقيادة الجماعية، وأن هناك علاقة بين مهارات التعلم والدافعية للدراسة.

وفي دراسة أخرى أجراها **فطيم (1989)** التي كان هدفها كشف العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية البحرين، واستخدم استبانة براون وهولتزمان التي أعدت للبيئة العربية لقياس عادات الاستذكار واتجاهاته، على عينة بلغت (90) طالباً وطالبة. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجات على أبعاد استبانة عادات الاستذكار والمعدلات التراكمية للطلبة، كما وجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين ولصالح الإناث في درجات عادات الاستذكار والمعدلات التراكمية.

كما طور ليندنر وهيرس **(Lindner & Harris,1992)** أنموذجاً عملياً للتعلم المنظم ذاتياً، واستخدما مقياساً ضم الأبعاد الخمسة للنموذج وهي: الإدراك الفوقي، واستراتيجيات التعلم، والتشويق، والحساسية للسياق، وتوظيف البيئة وضبطها، على عينة بلغت (104) من طلبة كلية التربية، اختيروا بشكل طوعي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي والدرجة على الاختبار، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين حيث كان أداء الإناث أفضل من أداء الذكور باستثناء الأداء على بعد الإدراك الفوقي.

وأجرى **باعباد ومرعي (1996)** بحثاً حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة، وفقاً لمتغيرات: الجنس والتخصص والسنة الدراسية، استخدما فيه قائمة استراتجيات التعلم المطورة في جامعة ميشيغان بعد إعدادها للبيئة العربية شملت استراتيجيات الدافعية للتعلم والاستراتيجيات المعرفية والعقلية للتعلم، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم،على عينة بلغت (206) من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية حسب هذه المتغيرات إلاّ بين الجنسين ولصالح الإناث عند مستوى (∝=0.05).

كما أجرى الوهر وبطرس (1999، 326-340) دراسة كان هدفها تحديد مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية، وأثر كل من الكلية والجنس والمعدل التراكمي في ذلك، على عينة بلغت (250) طالباً وطالبة، استخدما مقياساً تكون من 48 فقرة، وأظهرت النتائج أن العامل الوحيد الذي يؤثر في مستوى امتلاك الطلبة للمعرفة هو المعدل التراكمي، وغياب أي أثر للجنس والكلية في ذلك.

وأجرت **الخليفي (2000)** دراسة كان هدفها معرفة العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي والتحصيل الدراسي، على عينة بلغت (302) طالبة من التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة قطر، طبقت عليهن قائمة مهارات التعلم والاستذكار، واختبار الدافع المعرفي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية وموجبة بين التحصيل الدراسي ومهارة انتقاء الأفكار الأساسية، وطرائق العمل لعينة التخصصات العلمية، وعلاقة دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي وانتقاء الأفكار الأساسية بالنسبة إلى عينة التخصصات الأدبية، وبين التحصيل الدراسي والدافع المعرفي بمكوناته الأربعة.

وفي دراسة أخرى أجرتها العجمي (2003) حول علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية في السعودية، على

عينة بلغت (490) طالبة من كلية البنات في الإحساء، استخدمت مقياس براون وهولتزمان المقنن للبيئة العربية بعد أن تأكدت من صدقه وثباته، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي.

يستنتج من عرض الدراسات السابقة الآتي:

- تناول العديد من الباحثين دراسة مهارات التعلم واستراتيجياته لطلبة المرحلة الجامعية منها دراسة باعباد ومرعي (1996)؛ ودراسة (Foster & Nelson, 1985) ; ودراسة(Mckeachie, Pintrich & lin, 1985) .
- اهتمام معظم الدراسات بالمرحلة الجامعية، مما يوضح مدى التركيز على هذه المرحلة لدى القائمين على العملية التربوية، بالتأكيد على هذه المهارات وترسيخها لدى طلبة هذه المرحلة، وإن معرفة مستوى هذه الاستراتيجيات يمكن أعضاء هيئة التدريس من توجيه عمليات التعلم في بيئات التعلم المختلفة، مما يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم الجامعي واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.
- تناولت بعض الدراسات تعرف العلاقة بين مهارات التعلم واستراتيجياته والتحصيل الدراسي منها دراسة والخليفي (2000)؛ والعجمي (2003)؛ وفطيم (1989)؛ (Gadzella & Williamson, 1984); (zimmerman, et,al, 1977)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين مهارات التعلم واستراتيجياته والتحصيل الأكاديمي.

أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً في مستوى مهارات التعلم واستراتيجياته تبعاً لمتغير الجنس، في حين لم تؤكد نتائج دراسات أخرى هذا الاختلاف.

كما يلاحظ من عرض هذه الدراسات أن هناك إجماعاً واسعاً على تحسين نوعية التعليم الجامعي، باستخدام استراتيجيات تعلم فاعلة من أهمها: استراتيجيات الدافعة للتعلم، والاستراتيجيات المعرفية (العقلية)، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم، والتي تم اختيارها في هذا البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة للعام الدراسي 2004/ 2005 ، تخصص (معلم صف، وتربية الطفل) والبالغ عددهم (388) طالباً وطالبة منهم (76) ذكور، و(312) إناث، في بداية الفصل الدراسي الصيفي 2005/2004.

عينة البحث:

أجري البحث على عينة قصدية من مجتمع طلبة كلية العلوم التربوية ممن درسوا مادة مهارات دراسية وبحثية بعد اختيار أربع شعب عشوائياً من المواد المطروحة في هذا الفصل حيث بلغت العينة (85) طالباً وطالبة حسب جنسهم ومعدلاتهم التراكمية، كما هو موضح بالجدول رقم (1).

الجدول رقم (1) التكرارات والنسب المئوية لعينة البحث حسب المتغيرات المستقلة (الجنس والمعدل التراكمي)

المتغير		مستوى المعدل التراكمي		التكرار	النسبة المئوية
		مقبول فأقل	جيد فأعلى		
الجنس:	ذكر	9	9	18	%21.2
	أنثى	15	52	67	%78.7
المجموع		24	61	85	%100

أداة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث استُخدمت استبانة (الاستراتيجيات التعلم من إعداد أربور **(Arbor,1989)** من المركز الوطني لبحوث تحسين التعليم في المرحلة الجامعية التابع لكلية العلوم التربوية بجامعة متشيغان (1989)، واشتملت الإستبانة على (85) استراتيجية موزعة على ثلاثة أبعاد هي: استراتيجيات الدافعة للتعلم (35)، والاستراتيجيات المعرفية (العقلية) (31)، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم (19)

إستراتيجية ووضعت في صورتها النهائية تحت تصرف الباحثين ليتم استخدامها حسب ظروفهم وبيئتهم، وقد أعدها للبيئة العربية باعباد ومرعي (1996)، وقد درجت في هذا البحث وفق سلم رباعي لمستوى امتلاك الاستراتيجيات هو (عالي، متوسط، متدني، متدني جداً)، أعطيت الاستراتيجيات ذات الاتجاه الإيجابي القيم (4، 3، 2، 1) على التوالي، في حين عكست هذه القيم الاستراتيجيات ذات الاتجاه السلبي، وهي: 34،35،59،61،69،73،74،75،77،6،19،21،22،30،33.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة عُرِضَتْ فقراتها على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الخاصة، أربعة منهم برتبة أستاذ في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي، وقد أُجري تعديل طفيف على صياغة بعض الفقرات مع استبدال بكلمة مساق مقرر، كما حُسِبَ الصدق أيضاً لأبعاد الاستبانة عن طريق إيجاد العلاقة الارتباطية بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على أداة استراتيجيات التعلم، حيث بلغ على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم

(0.79)، ولبعد استراتيجيات العقلية للتعلم (0.92) ، وعلى بعد استراتيجيات مصادر التعلم (0.70) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\propto = 0.01$)

ثبات الأداة:

حُسِبَ الثبات لعينة البحث الحالي (ن=85) بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ _الفا) للأبعاد الثلاثة وللأداة ، كما هو موضح في الجدول رقم (2):

الجدول رقم (2) معاملات الثبات لأبعاد استراتيجيات التعلم بطريقة الفا كرونباخ

البعد	معامل الاتساق الداخلي
الاستراتيجيات الدافعية للتعلم	0.65
الاستراتيجيات العقلية للتعلم	0.80
استراتيجيات مصادر التعلم	0.61
الأداة ككل	0.80

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن جميع قيم معاملات الثبات مقبولة مما يمكن من استخدام قائمة استراتيجيات التعلم بأبعادها الثلاثة.

النتائج ومناقشتها:

أجاب الباحث عن أسئلة البحث على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لاستراتيجيات التعلم (الدافعية، والعقلية، وإدارة المصادر)؟

أُجيب عن هذا السؤال بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء الطلبة على أداة استراتيجيات التعلم، فكان المتوسط الحسابي(248.75)، من مجموع درجات الاستبانة (340)، والمتوسط على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم (104.65)، والمتوسط على بعد الاستراتيجيات العقلية (88.4)، وعلى بعد استراتيجيات مصادر التعلم(57.2)، وعند تحويل هذه المتوسطات إلى متوسطات مئوية أصبحت على الأداة (73.19%)، وعلى الأبعاد (74.75)، (71.2)، (72.6) على التوالي، وتعدُّ هذه النسب متوسطة بشكل عام في ضوء معيار لمستوى الإتقان الذي حدده المحكمون بـــ (80%)، وهو مستوى استخدم في بعض الدراسات منها: دراسة باعباد ومرعي، (1996، 210). وبعد ترتيب الاستراتيجيات حسب متوسطها الحسابي ونسبها المئوية، تبين أن الاستراتيجيات التي بلغت النسبة المئوية لها أعلى من (80%) هي (22) استراتيجية كما هي موضحة في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3) استراتيجيات التعلم التي تجاوزت النسب المئوية لمتوسطاتها الحسابية أعلى من (80%)

البعد	رقم الاستراتيجية	المجموع
استراتيجيات الدافعية للتعلم	5، 6، 12، 7، 16، 1، 14، 13، 11، 2، 3	11
استراتيجيات العقلية للتعلم	66، 62، 36، 38، 67، 37، 44، 56	8
استراتيجيات إدارة مصادر التعلم	67، 72، 68	3

يستنتج من ذلك أن طلبة كلية العلوم التربوية لديهم الدافعية والحرص على التعلم ويظهر ذلك من خلال اهتمامهم بالمادة ومحاولة فهمها، كما لديهم الحرص على تحسين مستوى أدائهم ،كما يبدو من النتائج تدني مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات إدارة مصادر التعلم لدى عينة البحث، والذي يمكن أن يعزى إلى مجموعة من العوامل بعضها يتصل بعملية التدريس في المراحل التعليمية السابقة، التي يعتمد معظمها على شرح معلومات موجودة في الكتب المقررة لحفظها وتقديم الامتحانات فيها ويتعلق بعضها الآخر بصعوبة امتلاك الاستراتيجيات العقلية وضعف خبرة الطلبة في بعض المهارات كاستراتيجيات أخذ الملاحظات، وهي مهارة لم تكن ملّحة في المراحل التعليمية السابقة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية لاستراتيجيات التعلم الثلاث باختلاف جنس الطالب (ذكر،أنثى) ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحُسِبَتْ قيمة (ت) للأبعاد والأداة ككل لأثر الجنس كما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على استبانة استراتيجيات التعلم و قيم اختبار (ت) للأبعاد والأداة ككل حسب جنس الطلبة

	الذكور ن= 18		الإناث ن= 67		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استراتيجيات الدافعية للتعلم	2.99	0.26	3.03	0.25	-0.558	0.579
استراتيجيات العقلية للتعلم	2.90	0.44	3.01	0.33	-1.134	0.260
استراتيجيات مصادر التعلم	2.86	0.33	2.96	0.34	-1.102	0.274
الأداة ككل	2.93	0.29	3.00	0.24	-1.134	0.260

يتضح من الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05= ∝) بين متوسط درجات الذكور والإناث، على الرغم من أن متوسط درجات الإناث على الأبعاد والأداة ككل أعلى ظاهرياً من متوسط درجات الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جبني (**Gibney, 1991**); ودراسة الوهر وبطرس(1999)، وتختلف مع

نتائج معظم الدراسات التي عُرِضَتْ في هذا البحث، منها: دراسة باعباد و مرعي (1996); ودراسة فطيم (1989); ودراسة ليندنر وهيرس (**Lindner&Harris,1992**)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم ولصالح الإناث، ومع نتائج دراسة إبراهيم (1983) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى استراتيجيات التعلم ولصالح الذكور.

ويمكن أن يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استراتيجيات التعلم إلى أن معظم طلبة عينة البحث من الجنسين تعرضوا لخبرات متقاربة في المرحلة الثانوية ومن بيئات اجتماعية وثقافية متقاربة، ومن ثمَّ لا يتوقع وجود فروق ذات دلالة في مستويات امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم المتضمنة في الإستبانة المستخدمة في هذا البحث.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية تعزى لمستوى تحصيلهم الأكاديمي (عالٍ، متدنٍ)؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين عالية التحصيل ومتدنية التحصيل، وقيمة (ت) الإحصائية لدلالة الفروق بين المتوسطين، كما هو موضح في الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) للأبعاد والأداة حسب مستوى التحصيل

الأبعاد	مجموعة التحصيل العالي جيد فأكثر ن= **61**		**مجموعة التحصيل المتدني مقبول فأقل ن= 24**		**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة**
	م	ع	م	ع		
استراتيجيات الدافعية للتعلم	3.1	0.26	2.9	0.23	3.51	0.05
استراتيجيات العقلية للتعلم	3.01	0.35	2.93	0.38	0.90	0.401
استراتيجيات مصادر التعلم	3.01	0.34	2.95	0.33	0.75	0.168
الأداء ككل	3.047	0.25	2.96	0.27	1.37	0.50

يلاحظ من الجدول رقم (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط الطلبة ذوي التحصيل العالي، ومتوسط الطلبة من ذوي التحصيل المتدني فقط، وعلى بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة جادزيلا وويليامسون (**Gadzella&Williamson,1984**)؛ ودراسة ماكيشي وآخرين (**Mckeachie,etal.1985**).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل العالي يحرصون على المنافسة والاهتمام لأن لديهم الدافعية القوية والرغبة في التفوق فهم يتبعون استراتيجيات مناسبة لفهم موضوعات الدراسة واستيعابها، ويناقشون الصعوبات التي تواجههم مع أساتذتهم مما أثر في رفع مستويات تحصيلهم الأكاديمي، وربما يطورون لأنفسهم استراتيجيات مناسبة، كما يمكن أن يكونوا أكثر وعياً لهذه الاستراتيجيات وكيفية استخدامها من طلبة مستوى التحصيل المتدني وهذه الاستراتيجيات تدعمت بفعل عوامل متعددة فلديهم مفاهيم إيجابية عن الذات ويشعرون بالثقة بأنفسهم وهم أحرص على تنفيذ مايطلب منهم، ولديهم القدرة على أداء ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسين(1983، 89).

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة ؟للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ معاملات ارتباط بيرسون على أبعاد استبانة استرتيجيات التعلم و مستوى التحصيل الأكاديمي (المعدلات التراكمية) للطلبة،كما هو موضح في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون ودلالاتها الإحصائية بين أبعاد استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي (المعدلات التراكمية) للطلبة.

أبعاد الأداة	المعدل	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات الدافعية للتعلم	0.185	0.05
استراتيجيات العقلية للتعلم	0.09	0.43
استراتيجيات مصادر التعلم	1.51	0.16
الأداة ككل	0.09	0.43

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى التحصيل الأكاديمي وبين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، في حين لم تكن قيم معاملات

الارتباط على الأبعاد الأخرى والأداة ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05).

وتشير هذه النتائج إلى أنه وعلى الرغم من اهتمام عينة البحث بالتحصيل إلا أن ذلك قد لا يكون نتيجة استخدام الطلبة لكل استراتيجيات التعلم، وإنما لبعض هذه الاستراتيجيات، كما أن التحصيل قد يعود إلى عوامل أخرى غير امتلاك الاستراتيجيات من بينها أسلوب الحفظ الصم الشائع لدى الطلبة، فضلاً عن غياب التدريب الجيد لاستراتيجيات التعلم ومهاراته، وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتائج دراسة كل من الخليفي (2000)؛ ودراسة فطيم (1989)؛ ودراسة جادزيلا وويليامسون **(Gadzellia & Williamson 1984)**؛ ودراسة زيميرمان وآخرين **(Zimmerman, et al. 1977)** التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي.

وبالنسبة إلى النتائج السابقة في عدم ارتباط معظم الاستراتيجيات العقلية للتعلم واستراتيجيات مصادر التعلم بالتحصيل الدراسي، فربما يعود ذلك إلى تدني امتلاك الطلبة لهذه الاستراتيجيات نتيجة لغياب التركيز عليها، إذ إنَّ الطلبة قد يصلون إلى المرحلة الجامعية دون تعودهم وتدريبهم على مهارات واستراتيجيات التعلم الجيدة، وربما يعود أيضاً إلى أن مقرر المهارات الدراسية والبحثية (وهو متطلب كلية) والذي تمت دراسته من قبل طلبة عينة البحث لم يحقق تنمية استراتجيات التعلم لدى الطلبة واكتسابهم لمهارات البحث والاستقصاء، وقد يكون شاغل معظم طلبة المرحلة الجامعية واهتمامهم التركيز على كيف يحفظون معلومات مدة وجيزة تضمن لهم الحصول على معدلات تحصيل جيدة، يتخطون من خلالها المراحل الدراسية مع تدني مستوى استراتيجيات التعلم ومهاراته.

التوصيات:

على ضوء كل ما مر يوصي الباحث بالآتي:

- الاهتمام بتحديد مستوى امتلاك الطلبة لاسترتيجيات التعلم.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس لحث الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم ولاسيّما الاستراتيجيات المعرفية العقلية واستراتيجيات مصادر التعلم، وتقييم استراتيجياتهم خلال إنجاز المهمات التعليمية.
- رفع مستوى استراتيجيات التعلم لدى الطلبة بالتدريب المناسب على الجوانب العملية لها وعدم الاكتفاء بتقديم المعلومات النظرية لمقرر مهارات دراسية وبحثية.
- إجراء بحوث نظرية وميدانية تشمل متغيرات أخرى غير التي تناولها البحث، ومعرفة أثرها في مستوى امتلاك المهارات واستراتيجيات التعلم كالتخصص في الكلية وطرائق التدريس وأساليبه، التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس.
- كما يوصي الباحث باشتقاق خصائص ومؤشرات صدق وثبات أخرى لقائمة استراتيجيات التعلم، على عينات أخرى لتعزيز الوثوق بنتائج البحوث والدراسات التي تستخدمها بشكل أكبر.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الله سليمان(1983) علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد لطلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق. **رسالة التربية وعلم النفس**، جامعة الملك سعود، العدد الثالث، ص ص(141-163).
- باعباد علي هود، مرعي توفيق (1996). تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد (31)، ص ص 199-227.
- حسين، محمود عطا محمود(1983) دراسة مقارنة في العادات والاتجاهات الدراسية بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً، **رسالة الخليج العربي**، المجلد: (3)، ع: (10)، ص ص (79-91)
- الخليفي، سبيكة يوسف (2000). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، المجلد (9)، العدد (17)، ص ص 13-43.
- الضامن منذر عبد الحميد، وسعاد بنت محمد سلمان،(2003) ندوة انماط التعلم الحديثة، **جامعة السلطان قابوس اتحاد الجامعات العربية**، المجلد(4)، ص ص 115-136.
- العجمي، مها بنت محمد،(2003)، علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد(89) ص ص 37-65.

- فطيم، لطفي محمد (1989). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية،** المجلد (9)، العدد (36)، ص ص 113-137.
- المتولي، محمد نبيه بدير، (1990). عادات الاستذكار و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب و طالبات الجامعة، **مجلة كلية التربية بالمنصورة،** المجلد ، العدد 14، ص ص 181-219.
- المري، محمد، وجابر،عيسى عبد الله (1995)، الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت، دراسة عبر ثقافية، **المجلة التربوية،** جامعة الكويت، المجلد(9)، العدد (4) ص ص 35-70.
- الوهر، محمود، و بطرس ثيودورا (1999) مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية و علاقته بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، مجلد (26) العدد: (2)، ص ص 326-340.

المراجع الأجنبية:

- 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.
- Brown, W.F. & Holtzman, W.H. (1967) **Survey of study habits and attitudes manual** (revised). New York: The psychological Corporation.
- Corlett, D. (1984) Library skills, Study Habits, and Attitudes sex related to Academic Achievement. **Educational and psychological Measurment.** vol34.No.4 p.p 969-976.
- Danchise, Roger (1985): Academic Skills in counselling center J **of college student Persona**l May Vol.26(3)pp. 245-246.
- Dansereau، D.(1985) "Learning Strategy Research". In J. Segal، S. Champions. and R Glaser (Eds). **Thinking and learning skills: Relating Instruction to Resarch** vol. I. Hillsdale, N, J. Eribaum

- Entwistle, N.J.& Wilson, J.D.(1997) **Degrees of excellence**: **The academic achievement game**. London: Hodder & Stoughton.
- Foster, S & Nelson, j. (1987). Canadian student study skills: components and correlates. **School psychology International**،(8),(4),pp.257-263.
- Gade, E, Hurlburt, G, & Fuqua D,(1986): Study habits and attitudes of American Indian students: Implication for counselors, **Journal of school-Counselor**, Nov. vol. 34(2) pp.135-139.
- Gadzella, B. & Williamson, J. (1984). Study skills, self concept and academic achievement **psychological Reports**, 54(3), pp. 932-929.
- Gibney, M. (1991) A Description of the Study Skills of Students Enrolled in Introduction to psychology at Phoenix College: Social Factors Affecting Education. **A Dialogue Search from ERIC Database.**
- Lindner,R.W.and B.Harris (1992). The Development and Evaluation of Self-Regualted Learning Inventory and Its Implication for Instructor- Independent Instruction. A Dialogue Search from **ERIC Database**.
- Main, A. (1980) **Encouraging Effective Learning Edinburgh**: Scottish Academic Press Ltd.
- Mckeachie, W. J. Pintrich P. R. & Lin Y. G. (1985). Teaching and learning strategies "**Educational psychologist**, 20(3), pp. 153-160.
- Paris, S. G. Lipson, M. y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader contemporary **Educational psychology**, 8, pp. 293-316.
- Roger, F (1997) Study Habits & Effective Learning. **Journal of Educational Research**. vol. 12, No.8 p.p 91-98.
- Weinstein, C. &Underwood, V. (1985) **"Learning Strategies: The How Learning"** in J. Seagel, s.Chipman, &R. Glaser (Eds.), Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research. Vol. I. Hillsdale, N.J: Eribaum.
- Zimmerman, M. Goldston, J and Gadzella, B (1977). Study skills and Grade point Averages for High and Low Mental Ability Students, **jo Psychology, Vol**. (14), No. (2) pp. 24-27.

الملحـــق

استبانة استراتيجيات التعلم لطلبة المرحلة الجامعية

أعزائي الطلبة:

تشتمل القائمة التي بين يديك الآن على استراتيجيات التعلم التي يجب أن تتوافر في تنظيم تعلم مقرر ما، اقرأ كل استراتيجية ثم حدد درجة توافر كل استراتيجية لديك من هذه الاستراتيجيات، بوضع إشارة (×) تحت العمود الذي ينطبق عليك تماماً مع الشكر الجزيل.

أولاً: استراتيجيات دافعية التعلم:

1. أفضل في مثل هذا المقرر، المادة التي تتحدى قدراتي فعلاً، وذلك كي أتعلم أشياء جديدة.
2. أفضل في مثل هذا المقرر، المادة التي تثير فضولي، حتى وإن كانت صعبة.
3. إنَّ أفضل ما يرضيني، في هذا المقرر، هو محاولة فهم محتواه العميق.
4. عندما أعطي الفرصة في هذا المقرر، فإنني أختار الواجبات والتعيينات التي أستطيع أن أتعلم منها، حتى وإن كانت لا تضمن لي علامة جيدة.
5. إن أكثر ما يرضيني الآن هو الحصول على علامة جيدة في هذا المقرر.
6. إن أهم شيء بالنسبة إلي الآن هو تحسين معدل علاماتي، ولهذا فإن اهتمامي الرئيس في هذا المقرر ينصب على حصولي على علامة جيدة.
7. أريد الحصول على علامات أفضل من غالبية الطلاب الآخرين في هذا القرر، إن استطعت إلى ذلك سبيلاً.
8. أريد أن أتفوق في هذا المقرر لأنه لا يهمني إظهار قدرتي أمام أفراد العائلة وأصدقائي والموظفين أو سواهم.
9. أنا مهتم بمحتوى هذا المقرر ومضمونه.

10. أحب مادة هذا المقرر.
11. ما يهمني هو أن أتعلم مادة هذا المقرر.
12. إن فهم مادة هذا المقرر مهم جداً بالنسبة إليّ.
13. أعتقد أنني سأتمكن من استخدام ما أتعلمه في هذا المقرر في مساقات أخرى.
14. أعتقد أن تعلم مادة هذا المقرر مفيد بالنسبة إليّ.
15. سوف أتمكن من تعلم مادة هذا المقرر، إذا ما درست بالطرائق الملائمة.
16. أعتقد أنني إذا اجتهدت بشكل كافٍ، فسوف أفهم مادة هذا المقرر.
17. إذا لم أتعلم مادة هذا المقرر، فذلك من صميم مسؤوليتي الذاتية.
18. إن لم أفهم مادة المقرر، فذلك بسبب عدم اجتهادي بشكل كاف.
19. إذا فهمت مادة هذا المقرر، فذلك هو أساساً بفضل الأستاذ.
20. إذا تعلمت مادة هذا المقرر، فذلك لأنها سهلة.
21. إذا لم أفهم مادة المقرر، فذلك بسبب صعوبتها البالغة.
22. إذا لم أتعلم مادة هذا المقرر، فذلك بسبب المدرس.
23. أنا على يقين أنني أستطيع أن أفهم أصعب ما تتضمنه القراءات المقررة لهذا المقرر.
24. أنا واثق من أنني أستطيع أن أفهم أكثر المادة التي يعرضها المدرس صعوبة في هذا المقرر.
25. أنا واثق من أنني أستطيع أن أتعلم المفاهيم الرئيسية التي يتضمنها هذا المقرر.
26. أنا واثق أن بإمكاني أن أتفوق في الواجبات والاختبارات المقررة لهذا المقرر.
27. أنا على يقين أن باستطاعتي إتقان المهارات التي يتضمنها هذا المقرر.
28. أعتقد أنني سأحصل على علامة ممتازة في هذا المقرر.

29. أتوقع أن أتفوق في هذا المقرر.
30. أعتقد أنني سوف أتفوق في هذا المقرر بصرف النظر عن صعوبته والمدرس ومهاراتي المتواضعة.
31. عندما أجلس للاختبار، أظل أفكر في ضآلة ما قدمت بالنسبة إلى الطلاب الآخرين.
32. عندما أجلس للاختبار أظل أفكر في أجزائه الأخرى التي لا أستطيع الإجابة عنها.
33. عندما أجلس للامتحان فإنني أفكر في الذيول المترتبة على الرسوب.
34. أشعر بالقلق وعدم الارتياح عندما أجلس للامتحان.
35. أحس أن دقات قلبي تتسارع عندما أجلس للامتحان.

ثانياً: الاستراتيجيات العقلية للتعلم

36. عندما أدرس هذا المقرر فإنني أسمّع المادة لنفسي مراراً.
37. عندما أدرس هذا المقرر فإنني اقرأ ملاحظاتي الصفية والقراءات المقررة عدة مرات.
38. أحفظ غيباً الكلمات الرئيسة لتذكرني بالمفاهيم المهمة في هذا المقرر.
39. أكتب قوائم بالمصطلحات المهمة في هذا المقرر ثم أحفظ تلك القوائم.
40. عندما أدرس هذا المقرر استخلص المعلومات من مصادر مختلفة كالمحاضرات والقراءات والمناقشات.
41. أحاول ما أمكن أن أربط الأفكار الواردة في هذا الموضوع بتلك الواردة في المقررات الأخرى.
42. عندما أدرس هذا المقرر أحاول أن أربط المادة بما قد تعلمته من قبل.

43. عندما أدرس هذا المقرر، أكتب ملخصات مختصرة للأفكار الرئيسة الواردة في القراءات المقررة وملاحظاتي الصفية.

44. أحاول أن أفهم مادة المقرر من خلال الربط بين القراءات والمفاهيم التي استقيتها من المحاضرة.

45. أحاول أن أطبق الأفكار التي استخلصها من القراءات المقررة للمساق على أنشطة صفية أخرى مثل المحاضرة والمناقشة.

46. عندما أدرس القراءات المقررة لهذا المقرر، أقوم بتخطيط المادة تخطيطاً أولياً لمساعدتي في تنظيم أفكاري.

47. عندما أدرس هذا المقرر، أراجع المادة من القرارات المقررة وملاحظاتي الصفية، وأحاول أن أستخلص أهم الأفكار منها.

48. أستخدم رسوماً أو أشكالاً أو جداول تساعدني في تنظيم مادة المقرر.

49. عندما أدرس هذا المقرر، فإنني أراجع ملاحظاتي الصفية وأضع مخططاً تمهيدياً بالمفاهيم المهمة.

50. غالباً ما أتشكك في الأشياء، التي أسمع أو اقرأ في هذا المقرر، وذلك بقصد التأكد من أنها مقنعة.

51. عندما تُعرض أية نظرية أو تفسير أو استنتاج في المحاضرة أو في القراءات المقررة، فإنني أحاول أن أقرر هل هناك أدلة جيدة ومؤيدة؟.

52. اعتبر مادة المقرر نقطة البداية، فانطلق منها محاولاً تطوير أفكاري الخاصة بها.

53. أحاول أن أتلاعب بأفكاري الخاصة المتعلقة بما أتعلمه في هذا المقرر.

54. كلما قرأت أو سمعت زعماً أو تأكيداً أو استنتاجاً في هذا المقرر، أظل أفكر في الأبدال الممكنة.

55. عند قراءتي للمساق، أضع لنفسي أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة.
56. قبل أن أدرس المادة الجديدة بعمق، غالباً ما أتصفحها لمعرفة كيفية تنظيمها.
57. أحاول أن أفكر من خلال الموضوع، وأن أحدد ما يفترض أن أتعلم فيه بدل مجرد قراءته مرة ثانية عند الدراسة للمساق.
58. عندما أدرس هذا المقرر، أضع لنفسي أهدافاً حتى أوجه نشاطي في كل مدة دراسية.
59. في أثناء المحاضرة كثيراً ما تفوتني نقاط مهمة، بسبب انشغال تفكيري بأشياء أخرى.
60. أطرح على نفسي عدة أسئلة عن المادة التي أقوم بقراءتها لهذا المقرر، وذلك لكي أتأكد من أنني أفهمها.
61. غالباً ما أجد نفسي منهمكاً في قراءة هذا المقرر، ولكن دون أن أعرف ماذا أقرأ.
62. عندما أدرس هذا المقرر، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيداً.
63. عندما أرتبك في فهم شيء قرأته في هذا المقرر، فإنني أرجع إليه وأحاول أن أجلو حقيقته وأعرفه.
64. إذا كانت المادة المقررة للمساق صعبة، فإنني أغير من أسلوب قراءتها.
65. أحاول أن أغير من أسلوب دراستي ليُناسب متطلبات المقرر وأسلوب تدريس المدرس.
66. إذا تشوشت في أخذ الملاحظات في المحاضرة فإنني أعمل جهدي على إزالة ذلك اللبس فيما بعد.

ثالثاً: استراتيجيات إدارة المصادر

67. أدرس عادة في مكان يمكنني من التركيز.

68. أستغل وقت الدراسة لهذا المقرر استغلالاً جيداً.

69. أجد أن من الصعب عليّ الالتزام بجدول دراسي معين.

70. لدي مكان معين مخصص للدراسة.

71. أتأكد من إنجاز القراءات والواجبات الأسبوعية المقررة لهذا المقرر أولاً بأول.

72. أحضر محاضرات هذا المقرر بشكل منتظم.

73. غالباً ما أجد أنني لا أصرف وقتاً كثيراً جداً على دراسة هذا المقرر، بسبب انشغالي بأمور أخرى.

74. نادراً ما أجد وقتاً لمراجعة ملاحظاتي أو قراءاتي قبل موعد الامتحان.

75. أشعر بالكسل والملل عندما أدرس هذا المقرر، بحيث أتوقف عن الدراسة قبل أن أنهي الجزء الذي خططت لدراسته.

76. اجتهد كثيراً من أجل أن أتفوق في هذا المقرر حتى وإن كنت لا أحب ما نقوم بعمله في الصف.

77. عندما أصل إلى جزء صعب في دراسة مادة المقرر، وإمّا أن أتوقف، وأما أن أدرس فقط الأجزاء السهلة منه.

78. أثابر على العمل حتى أنهي المادة حتى وإن كانت مملة أو غير ممتعة.

79. عند دراستي هذا المقرر، كثيراً ما أحاول إيضاح المادة وشرحها كزميل أو صديق.

80. أحاول أعمل مع طلبة أخرين من الصف لإكمال واجبات المقرر المقررة.

81. عندما أدرس هذا المقرر فغالباً مـــا أخصص وقتاً لمناقشة المـــادة مع مجموعة مـــن زملاء طلبة الصف.

82. عندما أجد صعوبة في تعلم مادة هذا المقرر فإنني أحاول أن أقوم بتنفيذ المطلوب بنفسي، ودون مساعدة أحد.

83. أسأل المدرس لتوضيح المفاهيم التي لا أفهمها جيداً.

84. عندما لا أستطيع فهم مادة هذا المقرر فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر في الصف.

85. أحاول أن أتعرف إلى بعض الطلاب من هذا الصف ممن أستطيع أن أطلب مساعدتهم عند الضرورة.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2005/10/9