استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج

د. محمد فرحان القضاة
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الملك سعود

استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج

د. محمد فرحان القضاة
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج لاستراتيجيات التعلم، والتعرف فيما إذا كانت استراتيجياتهم تختلف باختلاف نوع التخصص والمستوى الدراسي، ومعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً تم توزيعهم حسب متغيرات الدراسة، وطبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم من تطوير الباحث ،وتم التأكد من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس، وكشفت النتائج إلى أن مستوى امتلاك أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم كان متوسطاً، كما كشفت النتائج عن الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً والاستراتيجيات الأقل شيوعاً والتي يستخدمها الطلاب في دراستهم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيرات نوع التخصص والمستوى الدراسي أو التفاعل بينهما، وكذلك الحال لم تظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم وبين معدلاتهم التراكمية ،وخرجت الدراسة بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم ، التحصيل الأكاديمي ،طلاب جامعة سلمان .

المقدمة

تؤكد المدرسة المعرفية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هي عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما ينعكس إيجاباً على أدائه الأكاديمي والدراسي، وقد تزايد الاهتمام باستراتيجيات التعلم لدى الطلبة منذ فترات طويلة وخاصة لدى طلاب الجامعة، لما لهذا الموضوع من أثر كبير على التحصيل الدراسي، وكما أن فلسفة التعليم الجامعي تقوم على افتراض أن الطلبة مسلحون بالمهارات الدراسية واستراتيجيات التعلم اللازمة لهم خاصة وأنم يلتحقون في الجامعة التي تمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات المتطلبة في حياتهم الجامعية والعادية، وتؤهلهم لإكمال دراستهم العليا، فمفهوم التعليم الجامعي يتضمن تطوير قدرات التفكير العليا للطالب، والتفكير بكافة أنواعه والتأمل الذاتي، والانخراط في الاستقصاء الموضوعي، وإن ما يميز طبيعة الدراسة الأكاديمية في هذه المرحلة أن تكون ذاتية التوجيه والاستقلالية، لذا فإن امتلاك طلبة هذه المرحلة لاستراتيجيات التعلم العميقة التي تؤهلهم للقيام بما هو مطلوب منهم أمر في غاية الأهمية بالنسبة لهم. (القضاة والترتوري،٢٠٠٧).

ويبدو أن استراتيجيات التعلم يمكن أن تطور ذاتياً نتيجة للتقدم بالعمر، رغم أن العديد من الدراسات أشارت إلى دور المدرسة أولاً ثم الجامعة في تطوير هذه الاستراتيجيات وإكسابها للطلبة إذا أريد لهم أن يكونوا متعلمين مستقلين وناجحين (الحموري، ٢٠٠٢).

ونظراً لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بعادات الاستذكار، واستراتيجيات التعلم، ولا سيما لدى طلبة المرحلة الجامعية، لكونهم الأكثر حاجة لامتلاك هذه المهارات في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة، وازدياد تعقد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى. (الوهر وبطرس، ١٩٩٩). ونظراً لأهمية

استراتيجيات التعلم وطرق المذاكرة السليمة في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، فقد قامت بعض الجامعات في تنمية هذه الاستراتيجيات لدى طلبتها، من خلال عقد اللقاءات والدورات التدريبية وورش العمل حول هذه الاستراتيجيات، ولجأت بعضها في تدريس مساق أو أكثر يتضمن التدريب على هذه الاستراتيجيات (Danchise, 1985) .ومن الأمثلة على ذلك ما قامت به وينستين واندرود (Weinstein & Underwood, 1985) في جامعة تكساس على تطوير أحد المقررات، والتي تهدف إلى تدريب وتعليم الطلبة على استراتيجيات التعلم الرئيسية مثل: استراتيجيات التخطيط، أخذ الملاحظات، التسميع، تنظيم الوقت، طرق المذاكرة، بيئة التعلم.

وقد بينت العجمي (٢٠٠٣) أن أهم محددات التعلم الأصيل استخدام استراتيجيات التعلم الفعال التي تحقق الابتكارية أكثر من أساليب استدعاء المتعلم لما تعلمه، كم وحدد روجرز (Roger, 1997) ثلاث عوامل تؤثر في عملية التعلم هي: طبيعة المادة التعليمية، وطريقة عرضها، واستراتيجيات التعلم ومهاراته، كما أشار الضامن وسليمان (٢٠٠٣) أن التعلم الجيد يتطلب مهارات يجب على الطلبة إتقانها، من أهمها جمع المعلومات والأفكار الجديدة في القراءة والاستماع، وأخذ الملاحظات وربطها بالتعلم السابق، والقدرة على استرجاعها وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

وقد رأى بعض الباحثين أن الطلبة الذين يمتلكون استراتيجيات تعلم عالية لا بد أن يكون تحصيلهم عالياً، كما أن مفاهيم أخرى متداخلة مع استراتيجيات التعلم مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمهارات الدراسية وأساليب التعلم لها نفس الأهمية في التحصيل الدراسي (الجراح، ٢٠١٠؛ جديد ومنصور، ٢٠١٠، عليمات، ٢٠١١، المصري، ٢٠٠٩، الوهر وبطرس، ١٩٩٩؛ العجمي، ٢٠٠٣).

كما يفترض الباحث أنه يمكن أن يكون لنوع التخصص (علمي أو أدبي) والمستوى الدراسي أثراً في استراتيجيات التعلم الذي يستخدمها الطلبة، خاصة أنه كما هو معروف أن هناك اختلاف في طبيعة المقررات بين التخصصات الأدبية والعلمية، وكذلك قد

يكون للمستوى الدراسي أثراً في استخدام استراتيجيات التعلم. وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة الخليفي (٢٠٠٠) في مجال متغير التخصص، ودراسة الجراح (٢٠١٠) والتي توصلت إلى وجود فروق في المستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى، في حين لم تشر بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير التخصص أو السنة الدراسية مثل دراسة باعباد ومرعي (١٩٩٦).

من خلال ما سبق يتبين أن استراتيجيات التعلم تعد 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، ومراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات، ولذا جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج بدراستهم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومتغيري نوع التخصص والمستوى الدراسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن موضوع استراتيجيات التعلم من المواضيع المهمة على المستوى الجامعي، لما لها من دور كبير في مساعدة الطلبة على التعامل مع المواد الدراسية، و لما لها من أثر في تنمية مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي كما تشير إلى ذلك معظم الدراسات، ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس في الجامعات السعودية منذ سنوات مضت، واحتكاكه بالطلبة، وملاحظته وجود ضعف في بعض الاستراتيجيات التي يستخدمونها في الدراسة وفي التعلم، ووجود فروق فردية بينهم في هذه الاستراتيجيات، بالإضافة إلى الشكوى والتذمر من قبل عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في جامعة سلمان بالخرج من استخدام الطلبة واعتمادهم على أسلوب الحفظ الصم واعتمادهم على استراتيجيات تعلم سطحية بدراستهم، بالإضافة إلى شيوع النمط التقليدي في التدريس

عند عدد لا بأس فيه من أعضاء هيئة التدريس، وخاصة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون التخصصات العلمية والذين لا يوجد لديهم خلفية تربوية، وإعداد تربوي وأثر كل ذلك في تدني مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي وعزوف الطلبة عن الدراسة، جاءت هذه الدراسة للكشف عن استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة سلمان بمدينة الخرج.

وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بالخرج لاستراتيجيات التعلم؟

٢- ما الاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان في دراستهم مرتبة حسب الأهمية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة سلمان على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى إلى نوع التخصص للطالب ومستواه الدراسي والتفاعل بينهما ؟

٤- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج ومستواهم التحصيلي الأكاديمي ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بالخرج لاستراتيجيات التعلم، والتعرف فيما إذا كانت الاستراتيجيات تختلف باختلاف المستوى الدراسي ونوع التخصص أو التفاعل بينهما، والتعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج ومستواهم التحصيلي الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما :

أولا: الأهمية النظرية:

– تبرز أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه إلى المعرفة في مجال استراتيجيات التعلم وبمقدار ما يستفاد من تطبيقاتها التربوية، وذلك من خلال التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلاب جامعة سلمان بالخرج، وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيري المستوى الدراسي ونوع التخصص، إضافة إلى تزويدنا بمعرفة العلاقة ما بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي. – تتجلى أهمية الدراسة من ناحية نظرية أيضا من أهمية هذه الاستراتيجيات في ضوء التطورات المعلوماتية والثورة المعرفية التي يشهدها العالم هذا اليوم، إذ يطلب من الفرد أن يعرف كيف يتعلم، وأن يمتلك ذخيرة متنوعة من الاستراتيجيات التي تسهل تعلمه .

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

– يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أساتذة الجامعات والمعنيين بالعملية التربوية ككل وذلك بالعمل على تطوير وتنمية مستوى استراتيجيات التعلم لدى الطلبة من خلال تصميم البرامج التدريبية، أو عقد دورات تدريبية للطلبة والتي من شأنها الارتقاء بمستوى امتلاكهم للاستراتيجيات العميقة والفعالة، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على مستوى دافعيتهم وعلى تحصيلهم الأكاديمي.

– كما تبرز أهمية للدراسة الحالية من خلال تعرف أعضاء هيئة التدريس على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب مما يساعدهم في تطوير استراتيجياتهم وأساليبهم التعليمية، وتصميم الخطط الدراسية للمقررات التي يدرسونها بشكل أفضل تتناسب مع أسلوب الطالب ودافعيته.

– يمكن أن يستفاد أيضاً من أداة القياس التي طورها الباحث في هذه الدراسة لتطبيقها على طلبة الجامعات في دراسات أخرى مستقبلية، كما يمكن استخدامها في الكشف عن جوانب القصور في هذه الاستراتيجيات لدى الطلبة، وبالتالي تضمين هذه الاستراتيجيات في البرامج الإرشادية والعلاجية لهم.

تعريف مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة المصطلحات التي تعرف على النحو التالي:

استراتيجيات التعلم: هي الأعمال التي يقوم بها الطالب وطريقة تفكيره وفعله عندما يخطط وينفذ ويقيم أداءه على العمل ونواتج ذلك العمل (الضامن، ٢٠٠٦).ويعرفها الزغول (٢٠٠٦) بمجموعة السلوكيات المعرفية المتنوعة التي يستخدمها الفرد أثناء الدراسة، والتي تعمل على تسهيل اكتساب المعرفة وتنظيمها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة .

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية المتنوعة التي يقوم بها متعلم أو أكثر لتحقيق هدف تعليمي، أو أكثر بمتعة حسب ما تمثله درجات الطلاب الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم المطور من قبل الباحث والمستخدم لأغراض الدراسة الحالية .

التحصيل الأكاديمي: هو معدل الطالب التراكمي في جميع مقرراته الدراسية التي درسها في جامعة سلمان بالخرج، والمسجل في ملف الطالب في دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، في الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤) عند الإجابة على أداة الدراسة.

حدود الدراسة:

نتائج البحث تتحدد ضمن الحدود التالية:

حدود موضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بموضوع الدراسة والمتمثل في الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات، كما تتحدد نتائج الدراسة بالمقياس الذي استخدمه الباحث في الدراسة والمطور من قبله، وما تمتع من دلالات صدق وثبات، ومدى صلاحيته في قياس ما أعده لقياسه، وبطريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.

حدود بشرية مكانية : طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بمحافظة الخرج .

حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري :

تشير استراتيجيات التعلم إلى السلوكيات والأفكار التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم، ويقترح دنن (Dunn, 1995) نوعين من استراتيجيات التعلم هما: الإستراتيجية المتمثلة بالعمق، والأخرى المتمثلة بالسطحية؛ فالطالب الذي يستخدم الإستراتيجية الأولى يتميز بدراسته لساعات أطول، ويأخذ التفصيلات من خلال الاستفادة من الملاحظات داخل الفصل، ويحل الواجبات والتمارين، ويشارك في الأنشطة الصفية، وتكون دراسته منظمة وليس فقط يوم الاختبار، والتنظيم الجيد، والقدرة على استدعاء المعلومات، أما أصحاب الإستراتيجية السطحية فإنهم يميلون نحو حفظ الحقائق (البصم)، وجمع بعض الأجزاء من المعلومات، وتتركز اهتمامات الطالب في الحصول على درجات عالية دون أن يتقن المادة التي يدرسها. وفي هذا الصدد لا بد من الإشارة إلى أن الأسلوب السطحي والمعمق ليست سمات شخصية، ولكنها انعكاس لبيئة التعلم، فالتعلم الجيد يدعم الأسلوب المعمق والعكس صحيح، وهناك استراتيجية في التعلم غير موجهة، إذ يرى فيرمنت (Vermunt, 1998)) أن الطلبة الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يواجهون صعوبات في كمية المعلومات التي عليهم أن يقرؤونها، كما يصعب عليهم التمييز بين ما هو مهم وما هو غير مهم.

وللتمييز بين أسلوب التعلم Learning Style واستراتيجيات التعلم، يمكن القول أن الأسلوب موجود بينما الاستراتيجية متعلمة تتكيف مع الواقع الذي لا يحققه أسلوب التعلم المستخدم، أي أن استراتيجيات التعلم هي إجراءات يقوم بها الفرد ليسهل أداؤه على التعلم، وتختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف طبيعة العمل المراد القيام به، فالاستراتيجيات المختلفة تتطور حسب تطور الأعمال المختلفة (الضامن، ٢٠٠٦).

وقد بين بقز (Biggs,1995) أن الاسلوب العميق في الدراسة لدى الطلبة يتمثل في جوانب متعددة أهمها مستوى عال من النشاط لدى المتعلم والتفاعل ما بين الطالب والآخرين، وتوفر قاعدة معرفية منظمة لديه. ويرى لو (Loo, 2004) أن التعلم هو ظاهرة تتأثر ببيئة التعلم أكثر منها من شخصية المتعلم، فعلى سبيل المثال يمكن أن يستخدم الطالب نفسه الأسلوب المعمق في دراسته في العلوم الإنسانية لأنها تتطلب ذلك، وقد يستخدم الأسلوب السطحي في الرياضيات لحفظ الحقائق والمعادلات، ويعتقد أن الذي يدفع الطلبة نحو هذا الأسلوب هو كبر حجم المقرر في المنهاج، وقلة الفرص لممارسة الأسلوب العميق، وأشار أن كلا الأسلوبين السطحي أو العميق لا يمثل الذكاء أو الشخصية، وإنما يمثل العلاقة بين الطالب وبين ما يريد تعلمه، وتوصى الدراسات بتبني العمل الجماعي وحل المشكلات والتعلم الفعال، والتعلم التعاوني إذا تم استخدام الأسلوب العميق.

وقد أشارت معظم الدراسات السابقة من قبل ربع قرن إلى أن المدرسين يمارسون عدة نظريات في التعلم والتعليم، فمثلاً بعض المدرسين يعتقد أن عليه أن يغطي موضوعات المقرر بانتظام ويقدم المحتوى إلى الطلبة، وإن الفشل في عملية التغطية سببه الطالب نفسه، فمثل هؤلاء المدرسين هم من دعاة الأسلوب السطحي في التعلم، في حين أن مدرسين آخرين يسعون إلى مساعدة الطلبة على الفهم وعلى تغيير وتعديل المفاهيم، وبالتالي يركزون على ما يقوم به الطلبة من أنشطة، وهؤلاء يعتبرون الفشل في التعلم يمكن أن يرجع إلى الطريقة التي خطط ونفذ بها المقرر، فمثل هؤلاء المدرسين يعدون الطالب محور العملية الدراسية، وبالتالي فهم من دعاة تشجيع أساليب التعلم العميقة. (الضامن، ٢٠٠٦).

ومن هنا فإن الاستراتيجية تشير إلى مجموعة من الفعاليات والنشاطات التي يفضلها الناس في حل مشكلاتهم، بينما الأسلوب يشير إلى معلومات روتينية يمكن اعتبارها سمات شخصية (Morray, 1994) وفي هذا الصدد أيضا يشير هوكسيما

(Hoeksema, 1995) أن أسلوب التعلم أوسع من استراتيجيات التعلم لأنه من وجهة نظره أن أسلوب التعلم يتضمن استراتيجيات متنوعة، بالإضافة إلى العوامل الشخصية والمتعلقة بالدافعية أيضا، ويرى سادلر سميث وتاسنج (Sadler- smith& Tsang, 1998) أنه من الصعوبة بمكان أن يغير الأفراد أسلوبهم في التعلم، ولكن هم قادرون على أن يطوروا في استراتيجياتهم كي يصبحوا أكثر فاعلية في المواقف التعليمية، وإن الأداء في التعلم مرتبط باستراتيجيات التعلم وفي العملية التعليمة والفروق الفردية، وإن نواتج التعلم هي انعكاس للنجاح أو الفشل في تشكيل تلك الاستراتيجيات، بالإضافة إلى أن مستوى التحصيل والفهم واكتساب المعرفة وتطوير المهارات هي أيضا انعكاس لاستراتيجيات التعلم.

وهناك بعض الباحثين يربط بين التعلم الذاتي واستراتيجيات التعلم وأكثر المتعلمين فعالية هم الذين يعتمدون على القراءة الذاتية، أو ما يطلق عليه التعلم المنظم ذاتياً، والمقصود به هو تسخير الأفكار والمشاعر والسلوك لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وهذا النوع من التعلم يتضمن استراتيجيات معرفية يتوفر فيها التخطيط والتقويم بالإضافة إلى الدافعية التي تعد هي المحرك للكوامن الداخلية عند الطلبة. (الضامن، ٢٠٠٦). ويرى زمرمان (Zimmerman, 1995) أن هناك علاقة بين استخدام الاستراتيجيات الذاتية من قبل الطلبة والتحصيل الدراسي، وأشارت الدراسة إلى أن المتفوقين دراسياً يمارسون ثلاثة عشر استراتيجية من مجموع أربعة عشر.

ويمكن التمييز بين معرفة الطلبة لاستراتيجيات التعلم، واستخدام هذه الاستراتيجيات، إذ لا بد من تعلم الطلبة المعلومات عن هذه الاستراتيجيات، وكيف يضبطون وينظمون العمليات العقلية في أن واحد (Paris,1983)، وبناءا على ذلك فقد أجرى دانسيريو (Dansereau,1995) دراسة طور فيها برنامجا زود فيه المتعلمين بطرق محددة لتحسين استيعابهم للمواد التعليمية وبطرق لاختبار الأفكار الرئيسية وكيفية ربط هذه الأفكار.

وقد أشار عبد الموجود (١٩٩٦) إلى أن كثير من الطلاب لا يحصلون على النتائج التي يرجونها من مطالعتهم، ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكاف، بل لأنهم لا يحسنون تنظيم وقتهم، أو لأنهم لا يستذكرون بطريقة جيدة، أو لأنهم لا يقرأون جيدا، أو لا يستعدون للاختبار كما يجب، لذا فالدراسة الجامعية الناجحة تحتاج بجانب القدرات الملائمة للدراسة إلى توافر عادات واستراتيجيات للدراسة قد لا يكون متاحا اكتسابها وتنميتها في مراحل التعليم قبل الجامعي، وقد يتعثر بعض الطلاب الممتازين في بداية حياتهم الجامعية بسبب قلة وعيهم بمتطلبات الدراسة الجامعية واستراتجيات التعلم.

وقد تزايد الاهتمام لدى كثير من الباحثين لدراسة الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلبة ولا سيما في المرحلة الجامعية لأسباب عدة منها: أن الطالب الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه، وأن طبيعة التعلم الجامعي تفرض أعباء متعددة على الطالب، وأن انخفاض درجات بعض الطلاب على الاختبارات قد لا يرجع إلى ضعف قدرتهم أو القصور في شخصياتهم، وإنما قد يعود إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار واستراتيجيات التعلم .(المصري، ٢٠٠٩)

ومن الأمثلة على استراتيجيات التعلم التي تم تضمينها في الدراسة الحالية في تطوير فقرات المقياس والتي وردت بعضها في بعض الدراسات السابقة والأدب النظري: الدراسة المستقلة، وتدوين الملاحظات، ووضع خطوط تحت المعلومات الرئيسية في الدرس، مهارة الانتباه والتركيز، إنهاء الواجبات في الوقت المحدد، الاستعداد للاختبارات، والتحضير للدرس قبل شرحه من قبل المدرس، وإثارة الأسئلة حول موضوع الدرس، والدراسة بصوت مرتفع، وتصحيح أخطاء الاختبار، مهارة التلخيص والتخطيط والتنظيم، واستخدام مخططات ذهنية للتعلم والتذكر، والحوار و المناقشة مع الزملاء في موضوع معين، والتركيز على التطبيقات العملية .(الضامن، ٢٠٠٦، المصري،

٢٠٠٩؛ عليمات، ٢٠١١؛ القضاة والترتوري، ٢٠٠٧؛ الزغول، ٢٠٠٦؛ Weinstein & Underwood, 1985 ؛ Vermetten, 1997).

الدراسات السابقة:

سوف يعرض الباحث عدداً من الدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية من الأقدم إلى الأحدث حسب تسلسلها التاريخي، فقد هدفت دراسة فوستر ونيلسون (Foster & Nelson, 1987) إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم ودافعية التعلم والابتكارية لدى طلبة الجامعة، وأشارت نتائجها إلى أن هناك أربع عوامل لمهارات التعلم هي: وضع العلامات في الكتاب، وتدوين الملاحظات والبحث والمثابرة عن المعلومات، والانتباه للنقاط المهمة، كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين مهارات التعلم والدافعية للدراسة.

وفي دراسة أخرى أجراها فطيم (١٩٨٩) والتي هدفت إلى كشف العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الدرجات على عادات الاستذكار والمعدلات التراكمية للطلبة.

وقام كوك (Cook, 1991) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الوعي بأسلوب التعلم ومستوى التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٧٨) طالباً وطالبة بكلية فلوريدا، وتم استخدام استبيان أسلوب التعلم، وبينت النتائج أن الطلاب الأكبر عمراً (٢٣) عاماً فأكثر تميزوا بتعدد أساليب التعلم، وكان تحصيلهم الدراسي أفضل، كما أصبحوا أكثر وعياً بأساليب تعلمهم من الطلاب الأصغر عمراً.

ففي دراسة أجراها خزام وعيسان (١٩٩٤) فقد هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والاندماج في الدراسة الجامعية، وتألفت عينة الدراسة من (٢٣٤) طالباً، وتم بناء مقياس للاستراتيجيات تكون من عدة أبعاد، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين

الذكور والإناث ولصالح الإناث في استراتيجيات التعلم، ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للتخصصات الدراسية العلمية والأدبية، وبين الطلبة الجدد في الجامعة والطلبة الذين هم على وشك التخرج في استراتيجيات التعلم.

وأجرى باعباد ومرعي (١٩٩٦) بحثاً حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات التعلم لمقررات الجامعة وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية، واستخدام قائمة استراتيجية التعلم المطورة في جامعة ميتشيغان، وتكونت العينة من (٢٠٦) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس ولصالح الإناث، في حين لم تظهر فروقاً في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيري التخصص والسنة الدراسية .

وأما دراسة فيرمتن (Vermetten, 1997) والتي هدفت إلى التعرف على التغير والثبات في استراتيجيات التعلم لدى الطلبة في السنة الأولى والثانية في دراستهم في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٨) طالباً وطالبة من جامعة تلبرج Tilburg في النرويج، وشملت ٩٠ طالباً من كلية الحقوق، ٢٧ طالباً من كلية الآداب، ٤٨ من كلية الاقتصاد، و ٢٣ من العلوم الاجتماعية، واستخدم في الدراسة استبيان لقياس استراتيجيات التعلم، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة في الفصل الرابع أظهروا استراتيجية عميقة واعتماد أكثر على أنفسهم مقارنة مع الفصل الأول، وأظهر طلبة الاقتصاد والآداب تحولاً أكبر في استراتيجيات التعلم من طلبة القانون والعلوم الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي بين استخدام استراتيجيات التعلم في الفصول السابقة واللاحقة.

كما قام البيلي (١٩٩٧) (كما ورد في حسن، ٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي المعدلات التحصيلية المنخفضة والمرتفعة في استراتيجيات التعلم والاستذكار، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالباً من طلاب جامعة الإمارات (العين) وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب في أساليب الاستذكار، وكانت

الدافعية هي العامل الحاسم، الذي أدى إلى ظهور الفروق بين الطلاب في معدلاتهم التحصيلية.

كما أجرى بوكارتز (Boekaerts, 1997) دراسة هدفت على التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم، وطبقت الدراسة على عينة من المراهقين في المدارس الثانوية في النرويج مكونة من (٢٠٠) طالباً، وأظهرت النتائج أن حوالي (٧٠%) من أفراد العينة يستخدمون الاستراتيجية السطحية في التعلم كقراءة المحتوى، وإعادة قراءته مرة ثانية، والتذكر، ولم يكترث الطلبة بالتكامل المفاهيمي، كما بينت الدراسة أن (١٧%) استخدموا أسلوباً في التعلم يخدم أغراضهم الحياتية ومشكلاتهم اليومية، وأن ١٦% منهم ذكروا أنهم استخدموا الأسلوب العميق في التفكير، وكانوا يشعرون بالسعادة لاكتشافهم معلومات جديدة.

كما أجرت شقير ومنسي (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس، على أساليب التعلم السطحي والعميق والمنظم، ودافعية الطالبات للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود من تخصصات دراسية مختلفة، واستخدم في الدراسة اختبار أساليب المذاكرة واستبانة لقياس الدافعية، واختبار الاتجاهات نحو طريقة التدريس، بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية في مقرر أسس المناهج، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين تفضيل طريقة معينة في الاستذكار والتخصص الدراسي، وفي طريقة الاستذكار والتحصيل الدراسي، حيث فضلت طالبات تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية أساليب الاستذكار المنظمة، والمتعمقة، في حين أن طالبات اللغة العربية فضلن الأسلوب المنظم فقط، وفضلت طالبات العلوم الاجتماعية الطريقة السطحية، وقد كانت الفروق في درجات التحصيل الدراسي لصالح طالبات شعبة الرياضيات والعلوم الطبيعية.

وأجرى الحليفي (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي، والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من (٣٠٢) طالباً من التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بجامعة قطر، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسي ومهارة انتقاء الأفكار الدراسية، وطرائق العمل لعينة التخصصات العلمية، وعلاقة موجبة ودالة بين التحصيل الدراسي وانتقاء الأفكار الأساسية بالنسبة للتخصصات الأدبية، وبين التحصيل الدراسي والدافع المعرفي.

كما هدفت دراسة الطلافحة والزغول (٢٠٠٢) إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤته بالأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في الأنماط تعزي للجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية .وفي دراسة العجمي (٢٠٠٣) حول علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية في السعودية على عينة بلغت (٤٩٥) طالبة من كلية البنات في الإحساء، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين عبارات الاستذكار والتحصيل الدراسي.

وأجرى جود دراسة (Judd, 2005) لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٦١) طالباً من الذكور في ولاية هاواي وأظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجاباً في التحصيل الأكاديمي .

وأجرى اندرتون (Anderton, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٢٨) معلماً ومعلمة من معلمي قبل الخدمة الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية

ألاباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود لأثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

وقام الضامن (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى استقصاء استراتيجيات التعلم والدافعية لدى طلبة جامعة قابوس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) طالباً وطالبة في الكليات العلمية والإنسانية، وتم استخدام مقياسين أحدهما لقياس الاستراتيجيات والآخر لقياس الدافعية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم والدافعية نحو الدراسة، أيضا لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العلمية والإنسانية، واتضح من النتائج أن أهم استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة في الجامعة هي القراءة المركزة وليست السطحية، والتي تركز على حرص الطالب على الإجابة على الأسئلة وقراءته للكتب المقررة للمادة، وأهمية التحضير والاستعداد والجدية بالعمل، وربط الموضوعات مع بعضها البعض، مع الالتزام بالواجبات البيتية ووضع أسئلة والإجابة عليها.

كما أجرى الرفوع (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعرف الفروق في متوسطات درجات الصف الثاني الثانوي الأكاديمي (علمي– أدبي) على مقياس أساليب معالجة المعلومات، حسب الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث، وأن التخصص العلمي يتفوق على التخصص الأدبي في أساليب معالجة المعلومات.

كما أجرى المصري (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية، والتعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، وبلغ حجم العينة (٨٥) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم كان متوسطاً لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم وفقاً

لمستوى التحصيل (عال، متدن) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الجنسين في استراتيجيات التعلم، كما وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الاستراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، في حين لم تكن العلاقة دالة على بقية الأبعاد الأخرى.

كما قامت جديد ومنصور (٢٠١٠) بدراسة بعنوان العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، وارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب تعلم المعالجة العميقة والسطحية، ودرجات التحصيل الدراسي.

كما أجرى الوهيبي (١٤٣١) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم التي يستعملها متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وأساليب التعلم التي يفضلونها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكشفت النتائج عن استعمال جميع أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم وفق الترتيب التالي: استراتيجيات فوق المعرفة، الاستراتيجيات الذهنية، استراتيجيات التعلم مع الآخرين، استراتيجيات إدارة العواطف، استراتيجية التذكر. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين أساليب التعلم المفضلة واستراتيجيات التعلم.

وأجرى الجراح (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومعرفة فيما إذا كانت الاستراتيجيات تختلف تبعاً باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، ومعرفة القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المتعلم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) طالباً وطالبة من

طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وأظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ ضمن المستوى المرتفع وباقي الأبعاد متوسطة، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقوا على طلبة السنتين الثانية والثالثة. وأيضاً دلت النتائج إلى أن مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط ينبئان بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

وأخيرا هدفت دراسة الزحيلي (٢٠١٢) إلى تعرف استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢١) طالبا، واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المعرب والمقنن من قبل زايد (٢٠٠٣)، وتألف من بعدين هما استراتيجيات التعلم الفعالة والسطحية بعدد فقرات (١١) فقرة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم السطحية والفعالة ومتغير العمر لدى طلاب معلم الصف، كما وجدت فروق دالة بين استراتيجيات التعلم والتخصص الدراسي ولصالح تخصص رياض الأطفال، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي ونوع الشهادة الثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة، تناول العديد من الباحثين لدراسة مهارات التعلم واستراتيجياته، وركزت معظم الدراسات على تناول استراتيجيات التعلم بطريقة مغايرة إلى حد ما مع الاستراتيجيات التي استخدمها الباحث في دراسته. حيث يظهر أن معظم الدراسات استخدمت مفاهيم أخرى قريبة إلى موضوع الدراسة الحالي مثل المهارات الدراسية، العادات الدراسية، عادات الاستذكار، أساليب التعلم، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أساليب معالجة المعلومات، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تبني نفس الموضوع تماماً المحدد باستراتيجيات التعلم مثل

دراسات ـ (Vermetten, 1997; Beokeorts, 1997؛ الضامن، ٢٠٠٦؛ الزحيلي،٢٠١٢؛ المصري، ٢٠٠٩؛ باعباد ومرعي، ١٩٩٦؛ خزام وعيسان، ١٩٩٤).

كما يتضح من عرض الدراسات السابقة اهتمام معظم الدراسات بالمرحلة الجامعية، مما يؤكد على أهمية التركيز على المرحلة لدى القائمين على العملية التربوية، والتأكيد على هذه الاستراتيجيات وترسيخها لدى طلبة الجامعة. كما تناولت معظم الدراسات السابقة مع اختلاف مسمياتها العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل، ويلاحظ أن هناك تضارب في نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي وإن كان معظمها أثبت وجود علاقة موجبة، إلا أن بعضاً منها أثبت عكس ذلك، وهذا أيضا ينطبق على متغير المستوى الدراسي حيث توجد قلة في الدراسات التي بحثت في الموضوع وبعضها أظهر وجود فروق ولصالح المستوى الدراسي الأعلى وبعضها لم يظهر أي فروق، وينطبق أيضا هذا على متغير التخصص، لذا فإن الدراسة الحالية تحاول استقصاء هذا الموضوع.

كما يظهر من نتائج الدراسات التي تم عرضها تناول أدوات متعددة معظمها تنقسم لأبعاد ومجالات في مهارات واستراتيجيات التعلم، وفي هذه الدراسة قام الباحث بالاستفادة من هذه الدراسات بتطوير أداة كلية تتضمن (٥٢) فقرة، تقاس بالدرجة الكلية، واتفقت هذه الطريقة في تطوير الأداة مع كلا من دراسة الضامن (٢٠٠٦) ودراسة(Vermetten, 1997) والتي تعاملتا مع الاستراتيجيات كدرجة كلية. فضلاً عن قلة الدراسات في البيئة السعودية على مستوى الجامعات – في حدود علم الباحث– التي تناولت استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات، وهذا يوضح الحاجة لدراسة مثل هذا الموضوع. وقد استفاد الباحث من عرض الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة، وتفسير النتائج، كما قدمت الدراسات السابقة العربية والأجنبية للباحث فائدة كبيرة من حيث القاعدة النظرية الواسعة، كما اتفقت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في منهج البحث المستخدم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم في هذا الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً من طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بمدينة الخرج بعد استبعاد أربعة استبانات بسبب عدم اكتمال البيانات، وتم توزيع أفراد العينة حسب التخصصات الأدبية مثل (قانون، تربية خاصة)، والتخصصات العلمية مثل (الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات) مع التعامل مع هذه التخصصات بشكل كلي وليس بشكل فرعي وبهذا تنقسم مستويات متغير نوع التخصص إلى مستويين (علمي، أدبي). وحسب المستويات الدراسية (سنة أولى،سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من الشعب المطروحة في كليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج، إذ تم اختيار ثلاث شعب من كلية العلوم، وثلاثة شعب من شعب الدراسات الإنسانية عشوائيا وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤هـ) والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات المستوى الدراسي ونوع التخصص.

الجدول (١)

توزيع أفراد الدراسة (الطلاب) حسب متغيري المستوى الدراسي ونوع التخصص

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الدراسي	أولى	١٥	%١١,٥٣
	ثانية	٣٢	%٢٤,٦١
	ثالثة	٤٠	%٣٠,٧٦
	رابعة	٤٣	%٣٣,٠٧
نوع التخصص	علمي	٥٤	%٤١,٥٤
	إنساني	٧٦	%٥٨,٤٦

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة الحالية بإتباع الخطوات التالية:

١- الإطلاع على الأدب النظري الخاص باستراتيجيات ومهارات التعلم، والدراسات السابقة الخاصة بموضوع استراتيجيات التعلم مثل (الضامن، ٢٠٠٦؛ Arbor, 1989؛ باعباد ومرعي، ١٩٩٦؛ المصري، ٢٠٠٩؛ مصطفى، ١٩٩٥؛ الزحيلي، ٢٠١٢؛ جرالينسكي، ٢٠٠٣)

٢- تم صياغة الفقرات في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري حيث صاغ الباحث (٥٧) فقرة موزعة على المقياس الكلي مستندا في ذلك إلى بعض الدراسات التي تعاملت مع استراتيجيات التعلم كدرجة كلية دون توزيعها على أبعاد مثل دراسة الضامن (٢٠٠٦) ودراسة(Vermetten, 1997) .

٣- تم عرض الأداة في صورتها الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام، والجامعة الأردنية ممن يحملون درجة أستاذ مشارك وأستاذ في تخصصات علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس، وقد أجرى بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات، وحذفت ثلاثة فقرات من فقرات الأداة ككل بعد أن أخذ الباحث بموافقة ٨٠% كمعيار لاتفاق المحكمين على فقرات المقياس، لتصبح عدد فقرات الأداة في صورتها قبل النهائية (٥٤) فقرة، والفقرات التي أتفق المحكمون على حذفها بسبب ضعف انتمائها للمقياس الكلي أو غموضها هي: " غالبا ما أشكك في الأشياء التي أسمع أو أقرأها في هذا المقرر، وذلك بقصد التأكد من أنها مقنعة "، وفقرة " الدراسة عندي مسألة صدفة تعتمد اعتمادا كليا على مزاجي وفراغي وفقرة " أحاول أن أفكر من خلال الموضوع، وأن أحدد ما يفترض أن أتعلم فيه بدل مجرد قراءته مرة ثانية عند الدراسة للمقرر " .

٤- التحقق من صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أ) صدق المقياس: بالإضافة إلى صدق المحكمين، جرى التحقق من صدق الأداة وذلك بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم في صورته الأولية بعد حذف الثلاث فقرات التي أجمع عليها المحكمين على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة قوامها (٤٠) طالباً، وأجري صدق البناء للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط بينهما (٠,٣٧-٠,٧٩) وجمعيها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ما عدا فقرتين تم حذفهما باعتبار أن معامل ارتباطهما ضعيف ولم يحققا الدلالة الاحصائية هما " أراقب عملية الفهم أثناء الدراسة، وإذا شعرت أنني لم أفهم نقطة معينة فإنني أعود إليها فورا "، " تتم دراستي بصورة عشوائية وغير مخططة ولا يدفعني إليها سوى المحاضرات المقبلة "، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية بعد حذف الفقرات من (٥٢) فقرة. (أنظر ملحق أداة الدراسة).

ب) ثبات المقياس: جرى التحقق من ثبات الأداة وذلك بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة قوامها (٤٠) طالباً وهي نفس عينة الصدق، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بعد مضي أسبوعين، وقد وجد أن معامل الاستقرار يساوي (٠,٨٥)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم باستخدام معادلة (كرونباخ- ألفا) وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٣) التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات جيدة لأعراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس استراتيجيات التعلم:

تم تصميم الأداة وفق سلم ليكرت الخماسي، وصححت استجابات الطلاب على فقرات المقياس بعد ترجمة سلم الإجابة اللفظي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء (٥) تنطبق دائماً، و (٤) غالباً، و (٣) أحيانا، و (٢) نادرا، و (١) لا إطلاقاً. ذلك في حالة الفقرات الإيجابية، أما في حالة الفقرات السلبية فيكون الوزن معكوساً، وبذلك تنحصر الدرجات على مقياس استراتيجيات التعلم المكون من (٥٢) فقرة من (٥٢-٢٦٠)، ولتحديد

مستوى امتلاك أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم سوف يتم تحويل متوسطات أفراد العينة على المقياس إلى متوسطات مئوية على الأداة ككل، في ضوء معيار لمستوى الاتقان الذي حدده الباحث هنا بـ (٨٠%) بناء على اقتراح المحكمين،كما استند الباحث إلى بعض الدراسات التي استخدمت هذا المحك منها: (دراسة المصري، ٢٠٠٩، باعباد ومرعي، ١٩٩٦).

إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها، قام الباحث بمساعدة بعض الزملاء بتوزيع المقياس على الطلبة المسجلين في بعض المقررات في جامعة سلمان بن عبد العزيز بمدينة الخرج لمرحلة البكالوريوس،، وقد قدر معدل الزمن الذي قضاه الطلبة في الاستجابة على المقياس ب (١٥) دقيقة، كما أكد الباحث على سرية البيانات التي سيحصل عيها الطالب، وأن استخدامها سيكون لأغراض علمية فقط، وتمت الإجابة على بعض استفسارات الطلبة البسيطة خاصة فيما يتعلق بالمعلومات الأولية، وفي النهاية شكر الطلاب على تعاونهم، وتم جمع الاستبانات وكانت نسبة المسترجع منها فعليا (٩٧%)، بعد استبعاد أربعة استمارات بسبب عدم اكتمال بعض البيانات فيها، وبعد ذلك فرغت البيانات وأدخلت جهاز الحاسوب وتم تحليل البيانات حسب برنامج التحليل الإحصائي spss.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على السؤال الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أما للإجابة على السؤال الثالث فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وللإجابة على السؤال الرابع تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بالخرج لاستراتيجيات التعلم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٧١,٣٤) من مجموع درجات المقياس ككل (٢٦٠) وانحراف معياري (١٩,٧٤) وعند تحويل هذه المتوسطات إلى متوسطات مئوية تصبح على المقياس الأساسي (٦٦%)، وتعد هذه النسب متوسطة بشكل عام في ضوء معيار مستوى الإتقان الذي حدده الباحث والذي تم تبنيه أيضا في بعض الدراسات منها: دراسة المصري (٢٠٠٩)، ودراسة باعباد ومرعي (١٩٩٦)، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي يقابل المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة على الفقرات (٣,٢٩٥) وتتفق نتيجة هذا السؤال مع بعض نتائج دراسة المصري (٢٠٠٩) والتي أظهرت أن مستوى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم كان متوسطا مع اختلافها معها في المقياس المستخدم، وتتفق جزئيا أيضا مع نتائج دراسة الجراح (٢٠١٠) التي أسفرت نتائجها إلى أن مستوى امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً الخاص بمكون وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية كان متوسطاً، مع اختلافها هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الأهداف والمقياس المستخدم .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج في دراستهم، مرتبة حسب الأهمية؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم وترتيبها تنازليا حسب أعلى عشر فقرات، وأدنى عشر فقرات، والجدول (٢) و(٣) توضح ذلك.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى عشر فقرات في مقياس استراتيجيات التعلم مرتبة حسب أهميتها تنازلياً وحسب معيار الإتقان (٨٠%).

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية الفقرة حسب مستوى الإتقان
١	٤	أحرص على حل الواجبات التي تعطى لي.	٤,٣٧	٠,٨٠	مرتفع
٢	٧	أضع لنفسي معيارا عالياً وهدفا في الجامعة أسعى الوصول إليه	٤,٣٦	٠,٩٠	مرتفع
٣	٣٨	أفضل الدراسة في مكان هادئ وبعيد عن التشويش	٤,٣٤	١,٨٣	مرتفع
٤	٥	أركز على ما أريد تعلمه عندما أدرس مقرر ما	٤,٢٨	٠,٨٢	مرتفع
٥	٢٢	أقوم بوضع خطوط تحت ما أعتقد أنه مهم ويجب التركيز عليه.	٤,١٩	١,٠٢	مرتفع
٦	٤٢	أفضل أن أدرس لوحدي أكثر من الدراسة مع جماعة.	٤,١٧	٠,٩٧	مرتفع
٧	٨	أركز بشكل كامل عندما أذاكر	٤	٠,٩٥	مرتفع
٨	٢٠	أنهي الواجبات الجامعية المطلوبة مني في الموعد المحدد	٣,٩٨	١,١٢	متوسط
٩	٦	أتعلم كلمات وأفكار جديدة من خلال مشاهدتي للموقف التعليمي الذي تحصل فيه.	٣,٩٤	٠,٩٨	متوسط
١٠	٣٥	أتوقف عدة مرات وأسترجع ذهنيا أهم النقاط التي مرت علي عندما أقرأ جزءا طويلاً في كتاب مقرر.	٣,٧٩	١,٦٤	متوسط

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أعلى عشر فقرات والمتعلقة باستراتيجيات التعلم تراوحت ما بين أعلى قيمة (٤,٣٧)،

وأدنى قيمة (٣,٧٩) وكان عدد الفقرات التي نالت مستوى مرتفع (٧) فقرات حسب معيار الإتقان (٨٠%) حيث حصلت الفقرة رقم (٤) "أحرص على حل الواجبات التي تعطى لي" أعلى متوسط حسابي ومقداره ٤,٣، تلتها الفقرة رقم (٧) و تنص على "أضع لنفسي معياراً عالياً وهدفاً في الجامعة أسعى الوصول إليه" بمتوسط حسابي (٤,٣٦) ثم الفقرة رقم (٣) وتنص على "أفضل الدراسة في مكان هادئ وبعيد عن التشويش (٤,٣٤) بمتوسط حسابي (٤,٣٤) وجاء في المرتبة الرابعة الفقرة قم (٥) "أركز على ما أريد تعلمه عندما أدرس على مقرر ما" بمتوسط حسابي (٤,٢٨) وتلتها في الأهمية الفقرة رقم (٢٢) "أقوم بوضع خطوط تحت ما أعتقد أنه مهم ويجب التركيز عليه" بمتوسط حسابي (٤,١٩)، ثم الفقرة رقم (٤٢) بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وفي المرتبة السابعة الفقرة (٨) وبمتوسط حسابي (٤). وجاءت في آخر فقرات مقياس استراتيجيات التعلم لدى الطلبة في الفقرة (١٠) "أتوقف عدة مرات وأسترجع ذهنياً أهم النقاط التي مرت علي عندما أقرأ جزءاً طويلاً من كتابي المقرر.

ويتضح من هذه النتائج والمتعلقة بأهم استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج حرص بعض الطلاب على حل الواجبات وتنفيذها وتسليمها في الوقت المناسب، وهذا يدل على اهتمام هؤلاء الطلاب باستراتيجية التعلم العميقة وليست السطحية فهم يحرصون على وضع أهداف عالية ومعايير في الجامعة يسعون الوصول إليها، ويفضلون القراءة المستقلة والاعتماد على النفس، ويستخدمون استراتيجية الانتباه والتركيز في المذاكرة، وقراءة للكتب المقررة للمادة، وكل هذه الاستراتيجيات تعطي فهماً للمادة، وتساعد الطالب على ربط المواضيع بعضها ببعض وهذا يكرس الدافعية في العمل، والتدريب على حل المشكلات، وتعد هذه الاستراتيجيات مهمة للطالب الجامعي لكي يستطيع تحقيق أهدافه في الجامعة.

كما تدل هذه النتيجة على أن بعض أفراد العينة يستخدموا أي استراتيجية تساعدهم للنجاح في الجامعة، وتثير لديهم الدافعية العالية والحرص على التعلم، حيث

اهتمام الطالب في هذه المرحلة يكون منصب على النجاح وتحقيق أهدافه والتخرج، كما تدل أيضا على تكريس بعض المقررات وقد تكون العملية منها على الدراسة يعمق وتركيز، علاوة على الدور الذي يؤديه بعض أعضاء هيئة التدريس حيث يقوم بتوضيح العادات الدراسية الجيدة، وكيفية المذاكرة، والاستعداد للاختبار، وتنمية مهارة الانتباه للدروس المعطاة، ويمكن أن يكون نموذج للطالب في كثير من الممارسات التي يقوم فيها أثناء تقديمه للمحاضرة. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسات (المصري، ٢٠٠٩، الجراح، ٢٠١٠؛ Boekaerts, 1997؛ والضامن، ٢٠٠٦) وتتفق أيضا مع دراسة فوستر ونيلسون(Foster & Nelson, 1987) والتي أشارت نتائجها إلى وجود أربع عوامل لمهارات التعلم وهي وضع العلامات في الكتاب، وتدوين الملاحظات، والبحث والمثابرة في الموضوعات، والانتباه والتركيز على النقاط المهمة.

أما فيما يتعلق بالاستراتيجيات الأقل أهمية بالنسبة للطلاب، والتي كانت مستوى استخدامها أقل من المتوسط (منخفض) فقد تم ترتيبها حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يظهر في الجدول رقم (٣).

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأقل عشر فقرات في مقياس استراتيجيات التعلم مرتبة تصاعديا

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية الفقرة حسب مستوى الإتقان
١	١	أنزعج عندما لا أجيب على الأسئلة التي بمقدوري الإجابة عليها	١,٨٤	٠,٩٤	منخفض
٢	١٨	عندما أؤدي اختبار اكتشف فيما بعد أنني ذاكرت المقرر الخطأ	١,٨٧	١,١٥	منخفض
٣	٢٩	لا أهتم بتصحيح الأخطاء التي وقعت بها في الاختبارات	٢,٤٢	١,٢٢	منخفض

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية الفقرة حسب مستوى الإتقان
٤	٣٩	أدرس على الأقل ثلاث ساعات يومياً خارج الجامعة	٢,٥٣	١,٢٧	منخفض
٥	١٠	أراجع ملاحظاتي الدراسية قبل الدرس القادم	٢,٥٨	١,٢٠	منخفض
٦	٢٣	أقوم بتحضير الدروس قبل شرحها من المدرس وأحدد التي لا أفهمها لأقوم بالسؤال عنها	٢,٦٠	١,٣٠	منخفض
٧	٤٦	ينتابني شعور بالرسوب والفشل عند جلوسي في قاعة الاختبار	٢,٦٣	١,٢٢	منخفض
٨	٤٠	أقوم بتسجيل الملاحظات على شكل رموز أثناء المحاضرة، ثم أنقلها على شكل جمل تامة على دفتر ملاحظات	٢,٧٩	١,٣٩	منخفض
٩	١٦	من الصعب علي أن أقرر ما هو شيء الهام الذي أضع تحته خطا.	٢,٨٣	١,١٩	منخفض
١٠	١٧	أحفظ المعادلات والقوانين والمفاهيم دون أن أفهمها	٢,٨٣	١,٢٠	منخفض

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أقل عشر فقرات في مقياس استراتيجيات التعلم تراوحت بين أعلى قيمة (٢,٨٣)، وأدنى قيمة (١,٨٤) وجميع هذه الفقرات أقل من المتوسط وخاصة الفقرات رقم (١) وتنص على "أنزعج عندما لا أجيب على الأسئلة التي بمقدوري الإجابة عليها" بمتوسط حسابي (١,٨٤) والفقرة (١٨) "عندما أؤدي اختبار أكتشف فيما بعد أنني ذاكرت المقرر الخطأ"، بمتوسط حسابي (١,٨٧) ثم الفقرة (٢٩) " لا أهتم بتصحيح الأخطاء التي وقعت بها في الاختبارات بمتوسط حسابي (٢,٤٢)، وهذه المتوسطات جاءت منخفضة، ويتضح من هذه النتيجة أن استراتيجيات التعلم الأقل أهمية كانت من وجهة نظر الطلبة تتمثل في

الانزعاج في حالة عدم القدرة على الإجابة على الأسئلة، وحفظ المعادلات والقوانين والمصطلحات دون فهمها، وضعف في مهارة التخطيط للدراسة ومراجعة الملاحظات الدراسية قبل الدرس القادم، وضعف في مهارة تدوين الملاحظات على شكل رموز، وعدم المقدرة على تمييز النقاط الهامة من غيرها أثناء الدراسة، وقلة الاهتمام بتصحيح الأخطاء التي وقع بها الطالب في الاختبارات، والافتقار إلى مهارة التنظيم وتشتت الأفكار والشعور بالفشل والرسوب أثناء تأدية الاختبار، وهذا يفسر عدم القدرة على التحمل والجلد والمثابرة، والقراءة السطحية للمقرر وأن هدف الطلاب هو النجاح فقط. وأيضاً قد تكون الدوافع التي تدفع الطالب إلى الدراسة دوافع خارجية ونقص في مهارة الثقة بالنفس وخوف الطلبة من الاختبارات، كما قد تكون المقررات التي يدرسها الطلاب وطريقة التدريس المتبعة فيها لا تجلب اهتمامهم ولا تثير انتباههم، فقد تكون مملة ومكررة، وهذا بالطبع يؤثر على دافعيتهم للتعلم ويخافون من الاختبارات بشكل كبير، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التخصصات التربوية والإنسانية والتي يعتمد بعضها على الحفظ، الأمر الذي يدعو الطلبة إلى محاولة تكريس استراتيجية الحفظ حتى في المعادلات الرياضية.

كما يمكن أن يعزى تدني مستوى الطلبة لاستراتيجيات التعلم الواردة في الجدول رقم (٣) إلى مجموعة من العوامل بعضها يتصل بعملية التدريس في المراحل التعليمية السابقة التي يعتمد معظمها على شرح معلومات موجودة في الكتب المقررة لحفظها وتقديم الاختبارات فيها، ويتعلق بعضها الآخر بصعوبة امتلاك الاستراتيجيات العقلية، وضعف خبرة الطلبة في بعض المهارات كاستراتيجيات أخذ الملاحظات والتنظيم، وتصحيح الأخطاء، والمراجعة، والتحضير للدروس، الأمر الذي يقتضي على أعضاء هيئة التدريس إيلاء هذه وقتا إضافيا لتنمية الاستراتيجيات وبالتالي تكريس استراتيجية التعلم العميقة التي تساعد الطلبة على التفكير الناقد والمحاكمة العقلية والتركيز على المعنى ونقل أثر التعلم.

وإجمالاً من خلال عرض النتائج المتعلقة بهذا السؤال يتبين أن مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم والتي سجلت مستوى مرتفع كانت في (٧) فقرات بنسبة (١٣,٥%) والمستوى المتوسط (٢٥ فقرة) بنسبة (٤٨,٠٧%) والمستوى المنخفض (٢٠) فقرة نسبة (٣٨,٤٦%).

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض الدراسات مع اختلاف في الأدوات مثل دراسات (المصري، ٢٠٠٩؛ الجراح، ٢٠١٠؛ الضامن، ٢٠٠٦؛ Boekaerts, 1997 ؛ الوهيبي، ١٤٣١هـ).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة سلمان على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى إلى نوع التخصص للطالب ومستواه الدراسي والتفاعل بينهما ؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) على مقياس استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) ونوع التخصص (علمي، أدبي) والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) **لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ونوع التخصص**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع التخصص	٩٥٤,٢٦٢	١	٩٥٤,٢٦٢	٢,٢٠٥	٠,١٤٠
المستوى الدراسي	١٥٨٦,٨٢٣	٢	٥٢٨,٩٤١	١,٢٢٢	٠,٣٠٥
نوع التخصص xالمستوى الدراسي	١١٥,٤٧٧	٢	٥٧,٧٣٨	٠,١٣٣	٠,٨٧٥

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخطأ	٥٣٢٢٥,٤١٤	١٢٣	٤٣٢,٧٢٧		
المجموع الكلي	٣٩٧٤٨٤٤,١٥٦	١٣٠			

يتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي أو نوع التخصص أو التفاعل بينهما، وهذا يعني أن استراتيجيات التعلم لا تختلف لدى أفراد العينة على مختلف مستوياتهم الدراسية، أي أن هناك تشابه في نفس الاستراتيجيات وقد تكون هذه النتيجة منطقية خاصة أن أفراد العينة متقاربين في الأعمار، ويعيشون في بيئات متشابهة، ويتعرضون عادة لنفس المثيرات وطرق التدريس والتقويم في الجامعة، كما أنهم يمثلون شريحة مرحلة البكالوريوس، وعادة تقع أعمارهم في مرحلة المراهقة المتأخرة، ويتميزون بالنشاط الذهني واستمرار النمو العقلي من حيث اكتساب القدرة العقلية وتقويتها، وازدياد القدرة على التعلم، وإدراك العلاقات بين الأشياء، ويتضح أن هناك اتساق في هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول والتي أشارت إلى أن مستوى امتلاك أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم كان متوسطاً. وقد يكون معظم طلبة المرحلة الجامعية واهتماماتهم التركيز على كيف يحفظون معلومات في مدة وجيزة تحقق لهم الحصول على معدلات تحصيل جيدة يتخطون من خلالها المراحل الدراسية مع تدني مستوى استراتيجيات التعلم ومهاراته، وبالتالي فهم يركزون على استراتيجيات تعلم سطحية قائمة على الحفظ والصم الآلي لمعظم المقررات للوصول إلى النجاح.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باعباد ومرعي (١٩٩٦) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير السنة الدراسية، ومع دراسة خزام وعيسان (١٩٩٤) التي لم تظهر نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الجدد في الجامعة والطلبة الذين هم على وشك التخرج في استراتيجيات التعلم. في حين تختلف مع دراسة الجراح (٢٠١٠)، ودراسة فيرمتن (vermetten, 1997) مع اختلاف أهداف الدراسة والأداة المستخدمة في الدراسة الحالية عن الأداة مع هاتين الدراستين.

ويتضح من الجدول (٤) أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم تبأً لمتغير نوع التخصص (علمي، أدبي) وتدل هذه النتيجة أن كلا التخصصين العلمي والأدبي من أفراد العينة في جامعة الأمير سلمان بالخرج يستخدمون ويوظفون نفس الاستراتيجيات في دراستهم وفي تعاملهم مع المقررات الجامعية، بغض النظر عن التخصص، وقد تشير هذه القيمة أن العينة تنتمي إلى إطار مرجعي ثقافي واجتماعي متشابه، كما أن التخصصات العلمية والأدبية على حد سواء تحتاج من الطالب القيام بالعديد من المهارات والاستراتيجيات كمهارة أداء الواجبات، والتركيز، قراءة الكتب المقررة للمادة التي يدرسها، والتركيز على التطبيقات العملية لفهم المعلومة وإعطاءها معنى، والربط وإدراك العلاقات بين الأشياء، وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع نتائج السؤال الأول والثاني والتي أظهرت انخفاض درجات أفراد العينة ككل في بعض الاستراتيجيات الهامة مثل مهارة تسجيل الملاحظات على شكل رموز، والشعور بالرسوب والفشل في الجلوس في قاعة الاختبار، ومراجعة الملاحظات قبل الدرس القادم، كما أن هناك استراتيجية سجلت متوسطاً منخفضاً لدى أفراد العينة وهي (أحفظ المعادلات والقوانين والمفاهيم دون أن أفهمها) وهذا يدل أن حتى طلبة التخصصات العلمية قد يستخدمون استراتيجية الحفظ الصم الآلي وبالتالي يركزون على الاستراتيجية السطحية في الدراسة على الرغم من طبيعة مقرراتهم الذي يغلب عليها الطابع العلمي والرياضي البحت والتي تحتاج إلى

استخدام استراتيجيات عميقة، وهذا قد يعزى إلى عدة عوامل بعضها قد يرتبط بعملية التدريس في المراحل العلمية السابقة، والتي اعتمد معظمها على شرح معلومات موجودة في الكتب المقررة لحفظها وتقديم الاختبارات فيها، وعوامل تتعلق بتدني امتلاك الاستراتيجيات العقلية العميقة، وضعف خبرة الطلبة في بعض المهارات والتي وردت في الإجابة على السؤال الثاني، وهي مهارات لم تكن ملحة في المراحل التعليمية السابقة مما يحتم على القائمين في التعليم الجامعي على ضرورة الاهتمام بهذه الاستراتيجيات الهامة لكل التخصصين العلمي والإنساني.وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الضامن، ٢٠٠٦؛ باعباد ومرعي، ١٩٩٦؛ خزام وعيسان، ١٩٩٤) في حين اختلفت مع دراسة (شقير ومنسي، ١٩٩٨) التي أشارت أن طالبات تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية فضلن أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة في حين كان طالبات العلوم الاجتماعية فضلن الطريقة السطحية، وأيضاً مع دراسة (الرفوع، ٢٠٠٨) والتي أظهرت بعض نتائجها أن التخصص العلمي يتفوق على التخصص الأدبي في أساليب معالجة المعلومات مع العلم أن الدراسة الحالية تختلف مع هذه الدراسة في العينة والأهداف والموضوع تحديدا. وأيضا مع دراسة (الطلافحة والزغول، ٢٠٠٤)

وفيما يخص تفسير النتيجة الخاصة بعدم وجود تفاعل بين نوع التخصص والمستوى الدراسي وتأثيرهما في استراتيجيات التعلم، فإن هذا يشير إلى أن تأثير كل منهما مستقل عن الأخر في متغير استراتيجيات التعلم، مما يؤكد أنها يمكن أن يدرسا بشكل مستقل ومنفصل عن بعضهما لأنهما غير متفاعلين مع بعضهما، كما أن عدم وجود فروق في استراتجيات التعلم تبعا لكل متغير على حدى قد انعكس على نتيجة عدم وجود أثر للتفاعل بينهما

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج ومستواهم التحصيلي الأكاديمي ؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بيرسون

لنتائج أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي (المعدلات التراكمية) للطلاب، كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥) معامل ارتباط بيرسون ودلالاته الإحصائية بين درجات مقياس استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي (المعدلات التراكمية) لأفراد العينة

المقياس	المعدل التراكمي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
مقياس استراتيجيات التعلم	٠,١١	٠,٣٨

يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب جامعة سلمان على مقياس استراتيجيات التعلم وبين مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، وتشير هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من اهتمام عينة البحث بالتحصيل والتفاوت في المعدلات التراكمية لدى أفراد العينة، إلا أن ذلك قد لا يكون نتيجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم، كما أن التحصيل قد يعود إلى عوامل أخرى غير امتلاك الاستراتيجيات وعلى رأسها استراتيجية التعلم السطحية، والتي تركز على الحفظ الآلي الصم الشائع لدى الطلبة والذي كشفت عنه نتائج الدراسة، فضلاً عن ضعف في بعض الاستراتيجيات الرئيسية مثل تدني (الملاحظات، وتنظيم المذاكرة)، فقد يصل الطلبة إلى المرحلة الجامعية دون تعودهم وتدريبهم على مهارات واستراتيجيات التعلم الجيدة، وأيضا قد تكون المقررات التي يدرسها الطلبة في الجامعة لم تحقق لهم تنمية لاستراتيجيات التعلم، وبالتالي قد يكون الشغل الشاغل لمعظم الطلبة في المرحلة الجامعية واهتمامهم منصب على حفظ المعلومات في أقل مدة موجزة، الأمر الذي يضمن لهم الحصول على معدلات عالية، يستطيعون من خلالها تخطي المراحل الدراسية مع تدني في مستوى استراتيجيات التعلم، وأيضا، قد تعزى النتيجة إلى انخفاض الدافعية عند بعض الطلاب المتبنين لأسلوب التعلم السطحي، وأيضا القلق المتزايد من الاختبارات، وعدم الإعداد المناسب للاختبار، كما قد تعكس هذه النتيجة إتباع بعض أفراد العينة لإستراتيجية التعلم السطحية والتي تركز على إدخال منفرد للأفكار، والاعتماد على الحفظ الآلي الصم، ويفتقر الذين يستخدمونها إلى التنظيم والربط، والقدرة على ترميز المعلومات، مما يجعل المعلومات أكثر عرضة للنسيان وبالتالي تؤدي

إلى انخفاض التحصيل الدراسي (جديد ومنصور، ٢٠١٠؛ Boekaerts, 1997؛ الضامن، ٢٠٠٦). كما تتفق هذه النتيجة أيضا مع بعض نتائج السؤال الثاني والتي أظهرت أن أفراد العينة يعانون من بعض المشاكل في تذكر بعض المعلومات أثناء الاختبار، والشعور في الرسوب والفشل أثناء الجلوس في قاعة الاختبار، وهذا قد يكون عاملاً معيقاً للإنجاز العقلي والأكاديمي للطالب في المواقف الاختبارية، وفي ذلك تأكيد أن قلق الاختبار يعد متغيرا من المتغيرات الهامة التي تؤثر في تحصيل الطلاب، وسلوكهم الدراسي بشكل عام (جديد ومنصور، ٢٠١٠). وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة المصري (٢٠٠٩) وخاصة على مستوى الدرجة الكلية للمقياس المستخدم لاستراتيجيات التعلم،وفطيم (١٩٨٩)، و(Anderton, 2006). وتختلف مع دراسات (شقير ومنسي، ١٩٩٨؛ Cook,1991 ؛ الخليفي،٢٠٠٠؛ العجمي، ٢٠٠٣) .وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما أشار إليه الأدب النظري والدراسات السابقة من أن تحصيل الطلاب الجامعيين قد يعزى إلى استراتيجية قدح الذاكرة والتي تتيح للطالب فرصته لكي يقرأ على الاختبار بشكل تدريجي ومنظم، ومهارة تدوين الملاحظات على بعض الأسئلة كل ذلك له أثر إيجابي في مستوى تحصيله الأكاديمي (Wright & Jacobs, 2003; White & Frederiksen, 2004)

كما تدعم هذه النتيجة اتجاهات نظرية عديدة في هذا المجال حيث تبين أن تدوين بعض الأفكار والرموز و المصطلحات الموجزة له دورا مهما في زيادة الإفادة من التعلم في مواقف حياتية مختلفة وهذا ما يعرفه علماء النفس التربوي بانتقال "أثر التعلم أو التدريب (Ritchie & Volk, 2001) وأيضا مع ما أشار إليه (سنجل (singhal, 2001) أن من أسباب شكوى الطلاب عادة من عدم تذكر ما قرؤوه وقت الاختبار، وأحياناً أخرى بعدم الجدوى من القراءة، لأنهم لا يتذكرون ما يقرؤون، هو عدم اختيارهم أسلوب القراءة المناسب، وقد يعود أيضا إلى أسباب أخرى تتعلق بالنسيان كفقدان الانتباه والتركيز، أو نتيجة للتداخل في الأفكار والمعلومات نتيجة سوء التنظيم، أو نتيجة للآثار النفسية المحيطة، أو فقدان الشوق والإثارة، أو التكرار والتسميع غير الكافي، أو سوء استخدام المراجعة المستمرة والمنتظمة، أو لعدم تنظيم الوقت ومكان الدراسة. وقد أظهرت نتائج السؤال الثاني انخفاض في مستوى هذه الاستراتيجيات بشكل عام مما ينعكس على الاهتمام بالحصول على درجات بأي وسيلة مع تدني في امتلاك هذه الاستراتيجيات المهمة.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- – ضرورة أن يقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتوعية الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي، ودافعية الإنجاز، والعمل على تنمية هذه الاستراتيجيات بشكل عام خاصة أنها جميعاً جاءت بمستوى متوسط، إذ أن تحسين مستواها لديهم سينعكس بالتالي على تحصيلهم الأكاديمي.

- إفراد مقررات خاصة أو ملاحق ضمن هذه المقررات في الجامعة تتضمن تدريب الطالب على كيفية استخدامه هذه الاستراتيجيات ومهاراتها بحيث تركز على استراتيجيات التعلم العميقة.

- الاهتمام بتحديد مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم وبالتالي وضع برامج تدريبية وورش عمل من خلال مختصين في هذا المجال على مستوى الجامعة لتنمية وتطوير هذه الاستراتيجيات ولا سيما الاستراتيجيات المعرفية العقلية العميقة.

- استخدام أساليب وطرق تدريس وأساليب تقويم متنوعة وحديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس يشجع الطلبة على الفهم والتفكير الناقد بدلاً من الاعتماد على الحفظ الآلي والتذكر.

– دعوة أعضاء هيئة التدريس على إيجاد جوا أمن مريح للاختبار، وعدم زرع الخوف والرهبة من الاختبارات، لأن مثل هذه الأفعال ستشجع الطلبة حتما على استخدام الاسلوب السطحي في الدراسة من أجل حفظ المادة والحصول على التقديرات العالية وبالتالي قد تؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي.

- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول استراتيجيات التعلم وعلاقته بمتغيرات أخرى، كالدافعية وأساليب التعلم، وقلق الاختبار، ومعالجة المعلومات، والفعالية الذاتية، وأيضا تناول متغيرات لم تتناولها لدراسة الحالية مثل متغير الجنس.

- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على جامعات سعودية، مع تجريب الأداة المستخدمة في الدراسة على مراحل دراسية أخرى وعمل مقارنات بينها في استراتيجيات التعلم حسب التخصص والمستوى الدراسي واستقصاء علاقتها بالتحصيل الدراسي .

- إجراء أبحاث ذات طابع تجريبي، تبحث إمكانية تنمية هذه الاستراتيجيات من خلال متغيرات متعددة، أو عقد دورات وورش عمل في الجامعة يسهم فيها مختصين للعمل على تنمية هذه الاستراتيجيات .

* * *

المراجع

- باعباد، علي ومرعي، توفيق (١٩٩٦). تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع (٣١)، ص ١٩٩–٢٢٧.
- جديد، لبنى ومنصور، علي (٢٠١٠) العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، **مجلة جامعة دمشق**، مج (٢٦)، ٩٣–١٢٣.
- الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأدبية للعلوم التربوية**، المجلد (٦)، ع (٤)، ص ٣٣٣–٣٤٨.
- جرالينسكي، ستبيك.(٢٠٠٣)؛ **الخلفية النظرية لمقياس استراتيجيات التعلم الفعالة والسطحية**، تعريب وتقنين: د. نبيل زايد، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- حسن، عماد (٢٠٠٦). مدى فعالية برنامج تدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة وأثره في مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي، **مجلة التربية**، جامعة أسيوط، المجلد ٢٢، العدد ١، ص ١١٥–١٤٠.
- الحموري، هند (٢٠٠٢). درجة ممارسة طلبة الجامعة الهاشمية للمهارات الدراسية أثناء وجودهم في مرحلة التعليم المدرسي ودرجة أهميتها لهم من وجهة نظرهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٢٩، (٢)، ١٥٥–١٧٩.
- خزام، نجيب وعيسان، صالحة (١٩٩٤). استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية**، عمان، الأردن، المجلد ٢١، العدد ٥، ٣٢٧–٣٥٣.
- الخليفي، سبيكة (٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، مج (٩)، ع (١٧)، ص ١٣–٤٣.
- الرفوع، محمد (٢٠٠٨). أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٤)، ع ٢، ص ١٩٥–٢٣٠.
- الزحيلي، غسان.(٢٠١٢). استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، جامعة دمشق، مج(٢٨)، ع(١)، ص ٣٥٧–٣٩١.
- الزغول، رافع (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج (٢)، عدد ٣، ١١٥–١٢٧. .
- شقير، علي ومنسي، محمود (١٩٩٨). دراسة استخدام أسلوب النماذج في التدريس الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات نحو الدراسة، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية**، المجلد ١، ٣٠–٣٨.
- الضامن، منذر وسليمان، سعاد (٢٠٠٣). ندوة أنماط التعلم الحديثة، جامعة السلطان قابوس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، المجلد (٤)، ص ١١٥–١٣٦.
- الضامن، منذر (٢٠٠٦). الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية**، ع (١٠–١١)، ص ١٤٣–١٥٢.
- الطلافحة، فؤاد والزغول، عماد.(٢٠٠٤). أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، جامعة دمشق، مج(٢٥)، ع(٢+١)، ص ١٨٧–٢٢٥.

- عبد الموجود، محمد كامل (١٩٩٦). البنية العاملية لسلوك الاستذكار لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، مج ٩، ع٣، ص ص ٣٥٨–٣٨٨.
- العجمي، مها (٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، **مجلة رسالة الخليج العربي**، البحرين، العدد (٨٩) ص ٣٧–٦٥.
- عليمات، عبير (٢٠١١). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، مج ١٩، ع ٢، ص ٥١٣–٥٥٨.
- فطيم، لطفي (١٩٨٩). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، مج (٩)، ع (٣٦)، ص ١١٣–١٣٧.
- القضاة، محمد والترتوري، محمد.(٢٠٠٧)، **علم النفس التربوي– النظرية والتطبيق**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- المصري، محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٥)، العدد (٤)، ص ٣٤١–٣٦٥.
- مصطفى، هاني (١٩٩٥). **العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الوهر، محمود، وبطرس، ثيودورا (١٩٩٩) مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقته بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة ا لأردنية، مج (٢٦)، ع (٢)، ص ٣٢٦–٣٤٠.
- الوهيبي، فاطمة (١٤٣١) **استراتيجيات التعلم لدى متعلمي العربية وعلاقتها بأساليب تعلمهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، معهد تعليم اللغة العربية، قسم علم اللغة التطبيقي، الرياض.
- 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 .
- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. **Journal of interactive online learning**, 5 (2), 156-177.
- Biggs, J.B (1995): **Students research and theory: where do we currently**
- **Stand in G.Gibbs (ED) improving student learning oxford center for staff**
- **Development** pp 1-19.
- Boekaerts, M (1997): self- Regulated learning a new concept
- Embraced by me sear cheers, **Policy makers educations teachers a students**

- **Learning distraction** 7 (9) 161.
- Cook, L. (1991): learning style awareness and academic
- Achievement among community college students community \ Junior
- college\ **Quart Rees & practice**, 1991, oct- Dec, v (15), N (4), PP: 419-425.
- Danchise, R. (1985): Academic Skills in counseling center J **of**
- **College student Persona**l May Vol.26 (3) pp. 245-246
- Dansereau, D. (1995) "Learning Strategy Research". In J. Segal، S.
- Champions. And R Glaser (Eds). **Thinking and learning skills: Relating**
- **Instruction to Research** vol. I. Hillsdale, N, J. Eribaum
- Dunn, R. (1995). Strategies for educating diverse learners. Bloomington,

IN: **Phi Delta Kappa**.

- Foster, S & Nelson, j. (1987). Canadian student study skills: components and correlates. **School psychology International**، (8), (4), pp.257-263.
- Hoeksema, L.H (1995) **learning strategy asagirde to corper success**
- **Inorgoniz actions leaden university the nether lands**, DSwo press.
- Judd, J. (2005). **The relationship between self-regulatory learning**
- **High school chemistry students**. Unpublished Thesis in
- The University of Hawaii, USA.
- Loo, R (2004). Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is
- There a Linkage? **, Educational Psychological**, V.24, (1), pp.99-108.
- Morray H, R. (1994): Learning styles and approaches to learning
- Distinguishing between concepts and instruments, **British journal of**
- **Educational psychology**, 64, 373-388.
- Paris, S. G. (1983). Becoming a strategic reader contemporary **Educational psychology**, 8, pp. 293-316.
- Ritchie, K & Volk.C. (2001) "Effectiveness of two generative learning strategies in the Science classroom". **Science education,** Vol. 100, No. 2 pp 59-87.
- Roger, F (1997) Study Habits & Effective Learning. **Journal of Educational Research**. vol. 12, No.8 p.p 91-98**.**
- Sadler-Smith, E. and Tsang, F. (1998). A comparative
- Study of approaches to studying in Hong Kong
- And the United Kingdom. ***British Journal of***
- ***Educational Psychology****, 68,* 81-93.
- Singhal, M. (2001)" Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers". **The reading matrix journal**, Vol. 1, No. 1 pp 46-62.
- Vermetten, Y. (1997) Change and stability in learning strategies during the first two years of the University .**paper presented at the annual meeting of**

the American Educational Research Association (Chicogo, IL, March 24-28).

- Vermunt, y.D. (1998): the regulation of constructive learning processes
- **British journal of educational research association Chicago**, 24 (4), 227-237.
- 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.
- White, B & Frederiksen, J (2004) " Metacognitive facilitation: An approach to making scientific inquiry accessible to all "**http://thinkertools.soe.berkley.edu.rerived at 2/9/2013.**
- Wright, J & Jacobs, B (2003) " Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods". **Educational psychology, Vol. 23, No. 1** pp 17 – 47.
- Zimmerman, B. (1995). Self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. **Educational psychologist**, 30 (4), 217- 221.

* * *

ملحق مقياس استراتيجيات التعلم في صورته النهائية

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا إطلاقا
١	أنزعج عندما لا أجيب على الأسئلة التي بمقدوري الإجابة عليها.					
٢	أقرأ الكتب المقررة للمادة التي أدرسها.					
٣	أحاول أن أربط الموضوعات حينما أقرأ موضوعا ما .					
٤	أحرص على حل الواجبات التي تعطى لي.					
٥	أركز على ما أريد تعلمه عندما أدرس مقرر ما.					
٦	أتعلم كلمات وأفكار جديدة من خلال مشاهدتي للموقف التعليمي الذي تحصل فيه.					
٧	أضع لنفسي معيارا عاليا وهدفا في الجامعة أسعى الوصول إليه.					
٨	أركز بشكل كامل عندما أذاكر .					
٩	أضع أسئلة متوقعة عند تحضيري للاختبار وأحاول الإجابة عليها .					
١٠	أراجع ملاحظاتي الدراسية قبل الدرس القادم .					
١١	أفكر في أشياء أخرى أثناء المحاضرات ولا أصغي جيدا لما يقال.					
١٢	أجد نفسي أفكر أن ما تعلمته ليس مجديا.					
١٣	أجد صعوبة في تمييز النقاط الهامة أثناء دراستي .					
١٤	أقرأ الأجزاء السهلة عندما يكون الموضوع صعبا .					
١٥	لدي مشكلة في فهم أسئلة الاختبارات .					
١٦	من الصعب علي أن أقرر ما هو الشيء الهام الذي أضع					

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا إطلاقا
	تحته خط.					
١٧	أحفظ المعادلات والقوانين والمفاهيم دون أن أفهمها.					
١٨	عندما أودي اختبار أكتشف فيما بعد أنني ذاكرت المقرر الخطأ.					
١٩	أقضي وقتا طويلا للاستعداد والتهيؤ للدراسة .					
٢٠	أنهي الواجبات الجامعية المطلوبة مني في الموعد المحدد .					
٢١	أتردد أن أطلب من المدرس شرحا إضافيا للموضوعات التي لم أفهمها.					
٢٢	أقوم بوضع خطوط تحت ما اعتقد أنه مهم ويجب التركيز عليه.					
٢٣	أقوم بتحضير الدروس قبل شرحها من المدرس واحدد التي لم أفهمها لأقوم بالسؤال عنها .					
٢٤	أتأكد من أنني فهمت المطلوب جيدا قبل كتابة البحوث والتقارير.					
٢٥	أقرأ المقرر الدراسي بشكل عام قبل أن أبدأ بتقسيمه إلى أجزاء.					
٢٦	أستمر في الدراسة وقتا طويلا دون أن أقوم بأخذ فترات راحة .					
٢٧	أجد نفسي متعبا وضجرا وميالا للنوم عندما أبدأ المذاكرة.					
٢٨	أوجل دراستي في أول أسبوعين أو ثلاثة من بداية الفصل.					
٢٩	لا أهتم بتصحيح الأخطاء التي وقعت بها في الاختبارات .					

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا إطلاقا
٣٠	أنجز واجباتي أولا بأول ولا أوجل عمل اليوم إلى الغد .					
٣١	أقوم بتلخيص المقرر في دفتر خاص أثناء الدراسة وأركز عليه.					
٣٢	أحدد هدفا أحاول الوصول إليه قبل كل جلسة دراسية.					
٣٣	أفضل الدراسة بصوت مرتفع .					
٣٤	احتفظ بمذكرات خاصة لكل مقرر وأرتبها بشكل منطقي.					
٣٥	أتوقف عدة مرات واسترجع ذهنيا أهم النقاط التي مرت علي عندما أقرأ جزءا طويلا من كتاب مقرر.					
٣٦	أحب الاستماع للتلفاز أو الراديو أثناء التحضير للواجبات .					
٣٧	أدون الملاحظات التي يقولها المدرس حرفيا داخل الفصل.					
٣٨	أفضل الدراسة في مكان هادئ وبعيدا على التشويش .					
٣٩	أدرس على الأقل ثلاث ساعات يوميا خارج الجامعة .					
٤٠	أقوم بتسجيل الملاحظات على شكل رموز أثناء المحاضرة، ثم أنقلها على شكل جملة تامة على دفتر ملاحظاتي .					
٤١	أوجل كتابة التقارير والأبحاث المطلوبة مني لأخر لحظة.					
٤٢	أفضل أن أدرس لوحدي أكثر من الدراسة مع جماعة .					
٤٣	لدي القدرة على توظيف ما تعلمته في مقرر ما في مقررات أخرى.					
٤٤	أعتمد بشكل كلي على المدرس في فهم محتويات المقرر الدراسي.					

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا إطلاقا
٤٥	عندما أجلس للاختبار أبقى أفكر في أجزائه الأخرى التي لا أستطيع الإجابة عنها .					
٤٦	ينتابني شعور بالرسوب والفشل عند جلوسي في قاعة الاختبار .					
٤٧	أستخدم رسوما أو أشكالا أو جداول تساعدني في تنظيم المقرر.					
٤٨	أحاول أن أغير من اسلوب دراستي ليناسب متطلبات المقرر واسلوب المدرس .					
٤٩	أثابر على العمل حتى أنهي المقرر حتى وإن كان ممل وغير ممتع.					
٥٠	أخصص وقتا لمناقشة المقرر مع بعض زملائي.					
٥١	أكتب قوائم بالمصطلحات المهمة في المقرر ثم أحفظ تلك القوائم.					
٥٢	أحاول أن أتعرف إلى بعض الطلاب من هذا الصف ممن أستطيع أن أطلب مساعدتهم عند الضرورة.					

ا ن هـذه المقـررات لأداء الأكـاديمي الأكـاديمي.رات العاليـة .. لأن مثـل هـذه الأفعـال ستشجع الطلبة حتما على استخدام الاسلوب السطحي في ا

* * *

14. Al-Dhamen, Munzer. (2006). Al-Dafeyyah wa Estratejeyyat Al-Ta'alom lada Talabat Jame'ah Al-Sultan Qaboos, Majalat Shabakat Al-Uloom Al-Nafseyyah Al-Arabeyyah, No. 10-11, pp. 143-152.
15. Al-Talafeha, Fuad and Al-Zaghlool, Emad. (2004). Anmaat Al-Ta'allom Al-Saedah lada Talabat Jame'at Muatah wa Alaqateha bi Al-Jens wa Al-Takhassous, Journal of University of Damascus for educational Sciences, University of Damascus, Vol. 25, No. 1-2, pp. 187-225.
16. Abdulmawjood, Mohammed Kamel. (1996). Al-Buneyah Al-Amelayyah li Solook Al-Estethkaar lada Ayyenah min Tellab Al-Jame'ah fi Dhawe' Mutagherat Al-Jens wa Al-Takhassous, journal of Research in Education and Psychology, University of Mena, Vol. 9, No. 3, pp. 358-388.
17. Al-Ajmy, Maha. (2003). Alaqat Aadaat Al-Estethkaar wa Al-Etejahaat nahwa Al-Derasah bi Al-Tahseel Al-Derasy fi Al-Mawad Al-Tarbaweyyah lada Talebaat Kelleyat Al-Tarbeyah lil Banat bi Al-Ehsaa', Majallat Al-Khaleej Al-Araby, Bahrain, No. 89, pp. 37-65.
18. Ulaymaat, Abeer. (2011). Athar Estekhdaam Barnamej Ershaad Jame'ee lil Tadreeb ala Al-maharaat Al-Deraseyyah fi Tahseen Mustawa Al-Tahseel Al-Deraasee wa Al-Dafeyyah, Journal of Islamic University, Series of Humanity Studies, Vol. 19, No. 2, pp. 513-558.
19. Fateem, Lutfi. (1989). Al-Alaaqat bain Aadaat Al-Estethkaar wa Al-Tahseel Al-Akadeemy lada Talabat wa Taleaat Kellyat Al-Bahrain Al-Jameiyyah, Al-Majallat Al-Arabeyyah lil Uloom wa Al-Ensaaneyyah, Vol. 9, No. 36, pp. 113-137.
20. Al-Qodhaat, Mohammed and Al-Tartoory, Mohammed. (2007). Elm Al-Nafes Al-Tarbawy, Al-Nathareyyah wa Al-Tatbeeq, Amman, Dar Hamed lil Nasher wa Al-Tawzee'.
21. Al-Masry, Mohammed. (2009). Al-Alaaqah bain Estraatejyyat Al-Ta'allom wa Al-Tahseel Al-Akadeemy lada Tellab wa Talebaat Kellyat Al-Uloom Al-Tarbaweyyah bi Jame'at Al-Estraa' Al-Khassah, Journal of Damascus University, Vol. 25, No. 4, pp. 341-365.
22. Mustafa, Hani. (1995). Al-Aadaat Al-Deraseyyah wa Alaaqateha bi Al-Tahseel Al-Deraasy teba'an li Mutaghayyer Al-Jens wa Al-Takhassous Al-Deraasy lada Talabat Al-Thanaweyyah Al-Aammah fi Mudereyyat Al-Tarbeyyah wa Al-Ta'leem li Madeenat Al-Zarqaa'. Unpublished Master Degree Dissertation. The University of Jordan, Amman, Jordan.
23. Al-Wahar, Mahmoud and Peter, Theodora. (1999). Mostawa Emtelaak Talabat Al-Jame'a Al-Hashemeyyah lil Al-Ma'refah Al-Muta'alleqah bi Al-Maharaat Al-Deraseyyah Al-Safeyyah wa Alaaqatoha bi Al-Kellyah allaty Yadros feeha Al-Taleb wa Jensoho wa ma'dalaho Al-Tarakomy, Majallat Deraasaat Al-Uloom Al-Tarbaweyyah. The University of Jordan, Vol. 26, No. 2, pp. 326-340.
24. Al-Wohaiby, Fatemah. (1431 AH). Estratejeyyat Al-Ta'allom lada Muta'allemy Al-Arabeyyah wa Alaaqateha bi Asaaleb Ta'allomehem. Unpublished Master Degree Dissertation. Al-Imam Muhammad Ibn Saudi Islamic University. Institute of Teaching Arabic, Department of Applied Linguistics, Riyadh.

* * *

List of References:

1. Baabbad, Ali and Maree, Tawfeeq. (1996). Taqeem Talabat Jame't Sana' li Estrategeyyat Ta'alomehem li Muqarraraat Al-Jame', Majallet Ettehaad Al-Jame'aat Al-Arabeyyah, No. 31, pp. 199, 227.
2. Jadeed, Lubna and Mansour Ali. (2010). Al-Alaqah bain Asaleeb Al-Ta'allom Kanamat min Anmaat moalajat Al-Ma'loomaat wa Qalaq Al-Emtehaan wa Atharohoma ala Al-Tahseel Al-Derasy, Journal of University of Damascus, Vol. 26, pp. 93-123.
3. Al-Jarrah, Abdulnaser. (2010). Al-Alaqah bain Al-Ta'allom Al-Munatham Thateyyan wa Al-Tahseel Al-Tahseel Al-Akademy lada Ainah min Talabat Jame't Al-Yarmouk, Al-Majallah Al-Adabeyyah lil Uloom Al-Tarbaweyyah, Vol. 6, no. 4, pp. 333-348.
4. Graliński, Stabika. (2003). Al-Khalfeyyah Al-Nathareyyah li Meqyas Estratejeyyat Al-Ta'allom Al-Fa'aalah wa Al-Satheyyah, translated and adapted by Dr. Nabeel Zayd, Cairo, Maktabat Al-Nahdha Al-Masreyyah.
5. Hassan, Emad. (2006). Mada Faeleyyat Barnamej Tadreeby fi Khfedh Al-Doghout Al-Nafseyyah lada Tellab Al-jame'ah wa Atharaho fi Maharaat al-Estethkaar wa Al-Tahseel Al-Akademy, Majalat Al-Tarbeyah, University of Asyut, Vol. 22, No. 1, pp. 115-140.
6. Al-Hamoury, Hend. (2002). Darajet Momareset Talabet Al-Jame'ah Al-Hashemiah lil Maharat Al-Derasiah Athna' Wojodehem fi Marhalat Al-Ta'leem Al-Madrasy wa Darajat Ahmeyyateha lahom min Wejhet Natharehem. Majalat Derasat Al-Uloom Al-Tarbaweyyah, 29, (2), pp. 155-179.
7. Khozam, Najeeb and Essaan, Saleha. (1994). Estratejeyyat Al-Ta'allom wa Al-Estethkaar lada Al-Tellab Al-Jame'een. Majalat Derasat Al-Uloom Al-Ensaneyyah, Amman, Vol. 21, No. 5, pp. 327-353.
8. Al-Khulaify, Sabeekah. (2000). Alaqet Maharat Al-Ta'llom wa Al-Dafe' Al-Maerefy bi Al-tahseel Al-Derasy lada Ayyenah min Talebat Kelleyat Al-Tarbeyah bi Jame'at Qatar., Vol. 9, No. 17, pp. 13-43.
9. Al-Rafoo', Mohammed. (2008). Asaleeb Moalajat Al-Ma'loomat lada Talabet Al-Marhalah Al-Thanaweyyah Al-Akademiah fi Al-Ordon wa Alaqateha bi Al-Jens wa Al-Takhassos, Journal of Damascus University, Vol. 24, No. 2, pp. 195-230.
10. Al-Zuhaily, Ghassan. 2012). Estratejeyyat Al-Ta'alom lada Talabat Al-Ta'leem Al-Maftooh fi Kelleyat Al-Tarbeyah bi Jame'at Demasheq, journal of University of Damascus for Educational Sciences, University of Damascus, Vol. 28, No. 1, pp. 357-391.
11. Al-Zaghlool, Rafe'. (2006). Anmaat Al-Ahdaaf enda Talabat Jame'at Muatah wa Alaqateha bi Estratejeyyat Al-Derasah allaty Yastakhdemonaha. Al-Majallat Al-Ordoneyyah fi Al-Uloom Al-Tarbaweyyah, Vol. 2, No. 3, pp. 115-127.
12. Shugair, Ali and Mansy, Mahmoud. (1998). Derasat Estekhdam Osloob Al-namathej fi Al-Tadrees Al-Jame'e ala Asaleeb Al-ta'allom wa toroq Al-Estethkar wa Dafeyaat Al-Talebat nahwa Al-Derasah, Majalat Jame't Al-malek Abdulaziz lil Uloom Al-Tarbaweyyah, Vol. 1, 30-38.
13. Al-Dhamen, Munzer and Suleiman, Sua'ad. (2003). Nadwet Anmaat Al-Ta'allom Al-Hadeetha, University of Sultan Qaboos, Majalat Shabakat Al-Uloom Al-Nafseyyah Al-Arabeyyah, Vol. 4, pp. 115-136.

Learning Strategies and Their Relationship to Academic Achievement and Some Variables amongStudents at Salman Ibn Abdulaziz University in Al-Kharj

Dr. Mohammed Farhan Al-Qudhaat
Department of Psychology, Faculty of Education, King Saudi University

Abstract:

This study aimed at investigating the level of learning strategies among students Salman bin Abdul Aziz Al-kharj and whether their strategies differ according among to the student' academic level and type o f specialization **,** Furthermore, the study aimed at identifying relationship Between the level of own students for learning strategies and cumulative GPA.

The sample of the study consisted of (130) students have been deployed by the study variables, used in study scale of learning strategies development researcher, has been indicators of validity and reliability of the scale, the results revealed that the students level of learning strategies was medium, the results also revealed the most common strategies and less common strategies used by the students in their studies, and the results showed no significant differences in strategies for learning, according among to the student' academic level and type of specialization , The results of the study revealed also no significant relationship Between the level of own students for learning strategies and cumulative GPA.

Key words: learning strategies, academic achievement, Salman University students