

التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم

محمد أحمد إبراهيم غنيم*

المخلص

سعت الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف هي: الوقوف على مدى تمايز عمليات الدراسة، واستراتيجيات التعلم، وأهداف التحصيل عن بعضها بعضاً، والتنبؤ بأهداف التحصيل من عمليات الدراسة، واستراتيجيات التعلم، والتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة، واستراتيجيات التعلم، وأهداف التحصيل.

وقد تضمنت عمليات الدراسة: العمليات السطحية - العمليات العميقة، بينما كانت استراتيجيات التعلم هي:

- استراتيجيات تعلم معرفية، وهي: " التسميع - التأمل الإيجابي "
- استراتيجيات تعلم سلوكية وهي: البحث عن مساعدة شخصية، البحث عن مساعدة مكتوبة، والتطبيق العملي.
- استراتيجيات التنظيم الذاتي وهي: ضبط الانفعالات، ضبط الدافعة، ومراقبة أو قياس الفهم.

كما تضمنت أهداف التحصيل: أهداف الأداء، وأهداف التعلم.

ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الأدوات التالية: (استبانة عمليات الدراسة، قائمة استراتيجيات التعلم، مقياس أهداف التحصيل) والتي قام الباحث بترجمتها إلى العربية، وحساب خصائصها السيكومترية على عينة استطلاعية قوامها (١١٣) طالباً، حيث طبقت هذه الأدوات على عينة الدراسة النهائية البالغ عددها (٢٢٧) طالباً بكلية المعلمين في بيشة بالمملكة العربية السعودية.

وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وتحليل الإنحدار المتعدد، أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج كان من أبرزها:

- عدم تمايز استراتيجيات التعلم المعرفية " التسميع، والتأمل الإيجابي " عن عمليات الدراسة العميقة " الاستراتيجية العميقة، والدافع العميق "، وأهداف الأداء.

* أستاذ علم النفس التربوي ورئيس قسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين ببيشة - المملكة العربية السعودية.

- تميز عمليات الدراسة السطحية " الاستراتيجية السطحية، والدافع السطحي " عن استراتيجيات التعلم.
- عدم تميز عمليات الدراسة السطحية عن أهداف الأداء بوصفها بعداً من أهداف التحصيل.
- تميز استراتيجيات البحث عن مساعدة شخصية، وضبط الدافعية عن عمليات الدراسة وبعدي أهداف التحصيل.
- أوضحت قسيم أوزان بيتا أن الاستراتيجية العميقة، والدافع العميق، والتطبيق العملي من أكثر العوامل إسهاماً في التنبؤ بأهداف التعلم.
- أوضحت قيم أوزان بيتا أن الاستراتيجية السطحية، والاستراتيجية العميقة، الدافع السطحي، وضبط الدافعية هي من أكثر العوامل إسهاماً في التنبؤ بأهداف الأداء.
- أوضحت قيم أوزان بيتا أن استراتيجيات " التسميع و التأمل الإيجابي "، والدافع العميق هي من أكثر العوامل إسهاماً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

المقدمة

في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين وفي إطار علم النفس المعرفي - معالجة المعلومات - ظهرت العديد من الدراسات التي تبحث في كيف يتعلم الطلاب، ومنها دراسات كيفية وأخرى سيكومترية، أدت إلى ظهور مسميات أو مفاهيم متعددة ، وتبدو أنها متباينة مثل: أساليب أو أنماط التعلم Learning styles ، وعمليات التعلم Learning Processes ، وعمليات الدراسة Study processes ، ومداخل أو طرق الدراسة Approaches to study. ويشير (Bochner, 1996) إلى أنه على الرغم من عدم وجود فروق في الذكاء والقدرات الخاصة والخبرة السابقة لدى البعض من الأفراد، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في الطرق أو الاستراتيجيات التي يستخدمونها في تناول المعلومات ومعالجتها أثناء التعلم أو الدراسة. لذلك أجريت العديد من الدراسات السيكومترية والتي اهتمت بتصميم الأدوات والمقاييس لقياس المفاهيم التي تعبر عن طرق الفرد أو استراتيجياته في تناول المعلومات وتجهيزها أثناء عملية التعلم أو الدراسة داخل حجرة الدراسة أو خارجها، وكان من أبرز هذه المقاييس وأكثرها شيوعاً ما يلي:

- قائمة مداخل الدراسة (ASI) (Approaches to Studying Inventory) من إعداد (Entwistle & Ramsden, 1983, 228-233) والتي تهدف إلى قياس ثلاثة توجهات للدراسة هي:
- (أ) توجه المعنى Meaning Orientation والذي يتضمن: المدخل العميق، ترابط الأفكار، استخدام الأدلة والبراهين، والدافعية الداخلية.
- (ب) توجه إعادة الإنتاجية Reproduction orientation ويتضمن: المدخل السطحي، الالتزام بحدود المنهج، الخوف من الفشل، والدافعية الخارجية.
- (ج) توجه التحصيل Achieving orientation ويتضمن: المدخل الإستراتيجي، طرق الدراسة غير المنظمة، الاتجاهات السلبية نحو الدراسة، ودافعية التحصيل.

- استبانة عمليات الدراسة (SPQ) Study Processes Questionnaire لطلاب الجامعة، إعداد (Biggs, 1978) وتهدف إلى قياس ثلاث عمليات للدراسة هي: العميقة، والسطحية، والتحصيلية.
- استبانة عمليات التعلم (LPQ) Learning Processes Questionnaire لطلاب المرحلة الثانوية، من إعداد (Biggs, 1987) وتهدف إلى قياس ثلاث عمليات أو مداخل للتعلم هي: العميقة، والسطحية، والتحصيلية.
- قائمة عمليات التعلم (ILP) Inventory Learning Processes لطلاب الجامعة من إعداد (Schmeck, et al., 1977) والتي نقحت وتم حساب خصائصها السيكموترية بواسطة كل من (Schmeck, 1982) و (Schmeck, 1983, 245-249) وتهدف إلى قياس أربع عمليات للتعلم هي: العمليات العميقة، عمليات الدراسة المنظمة أو المنهجية، عمليات حفظ الحقيقة، والعمليات الموسعة أو التفصيلية.
- قائمة مداخل الدراسة المنقحة (R-ASI) وهي صورة مختصرة ومعدلة من استبانة (Intwistle & Ramsden, 1983) تم اختصارها بواسطة (Entwistle & Tait, 1994) وتهدف إلى قياس توجيهين للدراسة هما: توجه المعنى، وتوجه إعادة الإنتاجية.
- قائمة أساليب التعلم (ILS) وهي من إعداد (Vermunt, 1996, 1998) تهدف إلى قياس أنشطة للتعلم هي: أنشطة المعالجة المعرفية، أنشطة التنظيم، النماذج العقلية للتعلم، وتوجهات التعلم.
- استبانة عمليات الدراسة ذات العاملين (SPQ-2F) وهي صورة مختصرة من (SPQ) ومنقحة بواسطة (Biggs et al., 2001) وتهدف إلى قياس مدخلين للدراسة هما: العميق، والسطحي.

ونظراً لتعدد الأدوات والمقاييس والمسميات أو المفاهيم حول كيف يتعلم الطلاب، فقد ظهرت العديد من الدراسات والتي تبحث في مدى تمايز أو عدم تمايز تلك المفاهيم والأدوات، كان من بينها دراسات عاملية وأخرى إرتباطية، منها دراسات (Entwistle & Waterston, 1988) والتي هدفت إلى مقارنة أبعاد قائمة مداخل التعلم (ASI) (Intwistle & Ramsden, 1983)، بأبعاد قائمة عمليات التعلم (ILP) (Schmeck, 1983) على عينة قوامها (٢١٨) طالباً جامعياً. ودراسة (Speth & Brown, 1988) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقات المتداخلة بين (ASI)، (ILP) على عينة من (٣٨٣) طالباً جامعياً. وأيضاً دراسة (Abouserie, 1993) والتي سعت لتحقيق الهدف نفسه على الأداتين وعينة قوامها (١٣٥) طالباً جامعياً، كما هدفت دراسة (Garcia & Justicia, 1994) إلى الكشف عن العلاقات المتداخلة بين استراتيجيات وأساليب ومداخل التعلم باستخدام أربعة مقاييس هي: قائمة أساليب التعلم (LSI)، وقائمة استراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI)، وقائمة عمليات التعلم (ILP) وقائمة مداخل الدراسة (ASI) على عينة قوامها (٩٩١) طالب جامعياً.

ودراسة (Harvey, 1994) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقات المتداخلة والوقوف على تمايز أو عدم تمايز أبعاد استبانة عمليات الدراسة (SPQ) عن أبعاد أساليب التعلم من مقياس بيئة التعلم إعداد (Dun & Dun) على عينة من (٤٠٠) طالباً جامعياً.

وأيضاً دراسة (رضا أبو سريع وآخرون، ١٩٩٥) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى تمايز أو عدم تمايز أساليب وعمليات التعلم عن بعضها البعض، باستخدام (SPQ)، (LPQ)، (ASI) على عينة قوامها (١٥٢) طالباً جامعياً. بينما هدفت دراسة (Wilson et al., 1996) إلى الكشف عن العلاقات الإرتباطية بين أبعاد (SPQ) وأبعاد (ASI) لفئتين من العينات بلغ حجمهما (٢٨٣) من الذكور والإناث بالجامعة والخريجين. وقد أسفرت نتائج تلك الدراسات عن وجود علاقات إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المقاييس المختلفة، كما دلت الدراسات العملية على وجود تجمع للأبعاد المتشابهة، مما يعنى عدم تمايز أساليب وعمليات التعلم والدراسة عن بعضها بعضاً، فالتوجه نحو المعنى يرتبط بعمليات الدراسة العميقة أو عمليات التعلم العميقة، كما يرتبط توجه إعادة الإنتاجية بعمليات الدراسة السطحية أو عمليات التعلم السطحية، كما يرتبط التوجه التحصيلي بكل من عمليات الدراسة السطحية وعمليات التعلم المنظمة. وعليه يمكن القول أن الأدوات والمقاييس السابقة تقيس الشيء نفسه وبمسميات مختلفة، ويمكن استخدام أي منها عند قياس عمليات التعلم أو توجهات الدراسة. وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث استبانة عمليات الدراسة المختصرة ذات العاملين (SPQ-2F) من بين تلك الأدوات لكونها أحدث أداة، وتتمتع بمعاملات ثبات وصدق عالية، وتتفق مع نموذج (Biggs, 1993, P. 3) المعارض في الإطار النظري من الدراسة الحالية.

فمن نتائج الدراسات والبحوث السابقة والتي اتفقت على عدم تمايز أساليب وعمليات التعلم والدراسة - وكذلك مداخل التعلم وتوجهات الدراسة عن بعضها بعضاً - ومما أشار إليه كل من (Biggs, 1987) و (Entwistle, 1981, 77-80) بأن عمليات التعلم والدراسة أو توجهات الدراسة تتكون من مكونين، أحدهما معرفي، وهو الاستراتيجية، والثاني وجداني وهو الدافعية. حيث تتأولا ثلاثة أنواع للدافعية هي: الدافعية العميقة أو الداخلية، الدافعية السطحية أو الخارجية، والدافعية التحصيلية. وهذه الدوافع الثلاثة تقابلها ثلاث استراتيجيات هي: الاستراتيجية العميقة، الاستراتيجية السطحية، والاستراتيجية التحصيلية. وعندما يحدث توافق بين الدافع والاستراتيجية المناسبة تتكون العملية أو التوجه، وهي: العمليات العميقة أو توجه المعنى، والعمليات السطحية أو توجه إعادة الإنتاجية، والعمليات التحصيلية أو التوجه الاستراتيجي. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Biggs, 1985) من أن عملية التعلم هي مركب ناتج من التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات، حيث تتحدد الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد في تناول المعلومات ومعالجتها في ضوء الدافعية.

كما تناول (Child, 1986, P.172) أساليب التعلم بمكوناتها المعرفي والذي يتضمن الأنماط المميزة لفهم الفرد وتفكيره أثناء تناول المشكلات، والوجداني والذي يتضمن الخصائص المزاجية والدافعية التي تؤثر في تفكير الفرد أثناء حل المشكلات.

بينما تناول (Keef, 1982, P.43-53) أساليب أو مداخل التعلم على أنها ذات خصائص معرفية وانفعالية ونفسية، ترتبط بالكشف عن الكيفية التي يستقبل، ويتفاعل، ويستجيب بها الفرد لبيئة التعلم، وأن أساليب التعلم تتكون من ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، والذي يرتبط بنتائج وشكل

الأداء على المعلومات أثناء عملية التجهيز أو المعالجة، والمكون الوجداني وهو يرتبط بنوع الاتجاهات والقيم لدى الفرد ودوافعه، وأخيراً المكون الفسيولوجي، والذي يرتبط بعدد من العوامل الفيزيائية، كما يرتبط بالفرد نفسه من حيث البنية الجسمية والعقلية.

يتضح مما سبق أن جميع الدراسات والبحوث السابقة تناولت عمليات التعلم أو توجهات الدراسة، على أنها تتكون من مكونين أحدهما معرفي والآخر وجداني أو دافعي، فيما عدا دراسة Keef والتي أضافت المكون الفسيولوجي، وهي دراسة لم تر رواجاً أو انتشاراً في الأوساط السيكولوجية.

وحديثاً ومع بداية النصف الثاني من العقد الأخير من القرن العشرين بدأ البحث حول كيف يتعلم الطلاب بجذب الانتباه إلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة Meta Cognitive Strategies في بحث عمليات تعلم الطلاب، حيث تشير استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى اعتقادات وآراء المتعلمين والتنظيم الفعال لعمليات تعلمهم. (Vermunt, 1996)

لذلك استخدم (Vermunt, 1998) قائمة استراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI) Learning and Study Strategies Inventory والتي تتضمن مقاييس ليست فقط في مجال المعالجة المعرفية والدافعية، ولكن أيضاً في مجال تنظيم ما وراء المعرفة Meta Cognitive Regulation، حيث إن ارتباط استراتيجيات تنظيم ما وراء المعرفة باستراتيجيات المعالجة المعرفية من جانب الطلاب مازال غامضاً إلى حد بعيد، ويعد استكشاف وبحث التداخلات والعلاقات بينها أهدافاً لدراسات مستقبلية. ويحدد (Warr & Downing, 2000) ثلاثة أنواع لاستراتيجيات التعلم كل منها يتضمن ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات الفرعية هي:

- استراتيجيات التعلم المعرفية وتشمل: " التسميع، التنظيم، والتوسيع ".
- استراتيجيات التعلم السلوكية وتشمل: " البحث عن مساعدة شخصية، البحث عن مساعدة مكتوبة، والتطبيق العملي ".
- استراتيجيات التنظيم الذاتي وتشمل: " ضبط الانفعالات، ضبط الدافعية، ومراقبة أو قياس الفهم ".

ويشير (Vermunt, 1998) إلى أن الدراسات التي تناولت الجوانب المعرفية والدافعية لتعلم الطلاب كانت كثيرة، إلا أن الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات تنظيم ما وراء المعرفة بجانب المكونين المعرفي والوجداني نادرة جداً، ولا توجد أية نماذج لتعلم الطلاب تتضمن كل هذه المكونات.

والدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن العلاقات المتداخلة بين عمليات الدراسة باعتبارها تتكون من مكونين أحدهما معرفي والآخر دافعي، واستراتيجيات التعلم باعتبارها تتكون من ثلاثة مكونات هي: " معرفية - سلوكية - تنظيم ذاتي " للوقوف على تمايز أو عدم تمايز عمليات الدراسة عن استراتيجيات التعلم.

وعن علاقة توجهات أهداف دراسة (Kong & Hau, 1996) التحصيل Achievement goal orientation بمدخل تعلم الطلاب، تشير النتائج إلى أن توجه التعلم Learning orientation يرتبط باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما يرتبط ارتباطاً موجباً بكل من: الدافع العميق، والاستراتيجية العميقة، والدافع التحصيلي، والاستراتيجية التحصيلية، كما يرتبط بعد توجه الأداء ارتباطاً موجباً بكل من الدافع السطحي، والدافع التحصيلي.

وتجدر الإشارة إلى أن توجه أهداف التعلم وتوجه أهداف الأداء هما "بعدا توجهات أهداف التحصيل". ويمكن القول أن توجه أهداف التعلم يكون بمثابة دافعية داخلية، بينما توجه أهداف الأداء يكون بمثابة دافعية خارجية. وفي هذا الصدد تشير نتائج دراسة (كمال عطية، ٢٠٠٠) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية للتعلم وكل من الاستراتيجيات السلوكية، واستراتيجيات تنظيم الذات، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الخارجية للتعلم، وأبعاد الاستراتيجية المعرفية وتنظيم الذات.

والدراسة الحالية تسعى إلى بحث العلاقات المتداخلة بين بعدي توجهات أهداف التحصيل (أهداف التعلم وأهداف الأداء)، وكل من عمليات الدراسة، واستراتيجيات التعلم، ومعرفة أكثر المتغيرات إسهاماً في التنبؤ بكل من أهداف التعلم، وأهداف الأداء.

وعن متغير التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم، فهناك العديد من الدراسات التي أشارت نتائجها إلى تباين في العلاقة بين التحصيل الدراسي وعمليات واستراتيجيات التعلم مثل دراسات: (Entwistle & Ramsden, 1983, 46); (Biggs, 1987a); (Entwistle & Entwistle, 1991); (Trigwell & Prosser, 1991); (Sadler-Smith, 1996); (Zeegers, 2001) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عمليات الدراسة العميقة، والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين عمليات الدراسة السطحية، والتحصيل الدراسي. كما أشارت نتائج دراسة (محمود عوض الله، ١٩٨٨) إلى أن الطلاب الذين يتبنون المدخل العميق (توجه المعنى) هم أفضل تحصيلياً من الطلاب ذوي المدخل السطحي أو المدخل المتنوع، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجه المعنى، والتحصيل الدراسي.

بينما أشارت نتائج مجموعة من الدراسات: (sadler-Smith & Tsang, 1998); (Jones & Jones, 1996 ; Drew & Watkins, 1998) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أي من عمليات الدراسة والتحصيل الدراسي. كما أسفرت نتائج دراسة (كمال عطية، ٢٠٠٠) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأبعاد استراتيجيات التعلم "المعرفية - السلوكية - تنظيم الذات". بينما توصلت نتائج دراسة (Warr & Downing, 2000) إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وبعض أبعاد

استراتيجيات التعلم مثل: التسميع - طلب المساعدة من الآخرين - ضبط الانفعالات - ضبط الدافعية، بينما يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من: التأمل الإيجابي، والبحث من مساعدة مكتوبة والتطبيق العملي.

وقد أدى هذا التناقض في نتائج الدراسات السابقة من جانب، وعدم وجود دراسة تجمع بين عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي من جانب آخر - في حدود علم الباحث - إلى سعى الدراسة الحالية إلى معرفة أكثر عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم إسهاماً في التحصيل الدراسي لدعم هذه العمليات والاستراتيجيات بوصفها استراتيجيات فعالة تسهم في النجاح الأكاديمي، وتؤدي إلى تحسين في جودة نواتج التعلم.

- ومن خلال العرض السابق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:
- (١) هل تمتاز عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم وتوجهات أهداف التحصيل عن بعضها البعض؟
 - (٢) هل يمكن التنبؤ ببعدي توجهات أهداف التحصيل "أهداف الأداء - أهداف التعلم" من أبعاد عمليات الدراسة وأبعاد استراتيجيات التعلم؟
 - (٣) هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي - كما يقاس بالمعدل التراكمي - من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم ، وتوجهات أهداف التحصيل؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها لمتغيرين في مجال علم النفس المعرفي علي درجة عالية من التداخل - في ضوء نتائج الدراسات السابقة - هما: عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم، والبحث محاولة للوقوف علي حجم هذا التداخل، والاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في التوصية بالدمج أو الفصل بين الأدوات التي تقيس هذين المتغيرين، والتي تم ترجمتها وتقنينها في الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- (١) الكشف عن العلاقات الارتباطية بين عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم "المعرفية، السلوكية، وتنظيم الذات، وتوجهات أهداف التحصيل" للوقوف على مدى تمايز أو استقلال هذه المتغيرات عن بعضها البعض.
- (٢) الوقوف على عمليات الدراسة، واستراتيجيات التعلم التي تسهم في التنبؤ بتوجهات أهداف التحصيل "أهداف أداء - أهداف التعلم" لتحديد أقوى المتغيرات إسهاماً، على أساس أن أهداف التحصيل هامة في تحديد الدافعية أو سلوك الإنجاز.
- (٣) تحديد العوامل أو المتغيرات الأكثر إسهاماً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بين عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم.

فروض الدراسة

- في ضوء ما تم عرضه في مقدمة ومشكلة الدراسة يمكن صياغة الفروض التالية:
- (١) لا تتمايز عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم وتوجهات أهداف التحصيل عن بعضها البعض.
 - (٢) لا يمكن التنبؤ ببعدي توجهات أهداف التحصيل " أهداف الأداء - أهداف التعلم " من أبعاد عمليات الدراسة وأبعاد استراتيجيات التعلم.
 - (٣) لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي - كما يقاس بالمعدل التراكمي - من أبعاد عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم وتوجهات أهداف التحصيل.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة عدداً من المصطلحات الجوهرية، وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل منها :

- (١) **عمليات الدراسة:**
هي الطرق التي يستخدمها الفرد في تناول المعلومات ومعالجتها داخل بيئة التعلم أو خارجها، وهي مركب ناتج عن التوفيق بين دافعيه الفرد " داخلية - خارجية " واستراتيجياته " عميقة - سطحية ". وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على أبعاد استبانة عمليات الدراسة (Biggs, et al . 2001).
- عمليات الدراسة العميقة: وتظهر من خلال قيام الفرد بالبحث عن المعنى، وتحديد المبادئ والأفكار، وربط المعلومات الجديدة بالخبرة السابقة، واستخدام الأدلة والبراهين أثناء التفسير والمناقشة وتكون دافعيته داخلية، (محمد غنيم ، ١٩٩٩).
- عمليات الدراسة السطحية: وتظهر من خلال قيام الفرد بحفظ الحقائق منفصلة عن بعضها وتذكرها مع الالتزام بالمحتوى الدراسي، مع تقديم ملخصات لوصف ما يطلب منه، مع عدم القدرة على فهم المعنى فهماً كاملاً. وتكون دافعيته خارجية للحصول على وظيفة مناسبة (محمد غنيم ، ١٩٩٩).

(٢) استراتيجيات التعلم:

كل متناسق تتوحد بداخلها العلاقات البيئية بين أنشطة التعلم المعرفية، والوجدانية، والتنظيمية، والنماذج العقلية، وتوجهات التعلم، ويمكن إدراكها نتيجة التفاعل بين المؤثرات الشخصية ومؤثرات السياق (Vermunt, 1996).

وتعرف في الدراسة الحالية بأنها: الطرق التي يستخدمها الفرد في تناول ومعالجة المعلومات معرفياً من خلال "التسميع - التأمل الإيجابي"، وسلوكياً من خلال "البحث عن مساعدة شخصية - البحث عن مساعدة مكتوبة - التطبيق العملي"، وتنظيمياً من خلال "ضبط الانفعالات - ضبط الدافعية - مراقبة الفهم". وتتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد قائمة استراتيجيات التعلم.

(٣) أهداف التحصيل:

هي سعى الفرد لبذل جهد كبير لفهم الموضوعات الجديدة من أجل التعلم، أو بحث القرارات والأحكام الموجبة والسالبة والتي تؤدي إلى إظهار تفوقه من خلال الحصول على درجات مرتفعة. وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على بعدى مقياس أهداف التحصيل " أهداف التعلم - أهداف الأداء " .

(٤) التحصيل الدراسي:

ويقدر بالمعدل التراكمي لنتيجة الفصل الدراسي الثاني لطلاب العينة خلال العام الجامعي ١٤٢٣ / ١٤٢٤ هـ - الموافق ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ م .

الإطار النظري

أولاً: استراتيجيات التعلم: Learning Strategies

يشير كل من (Duffy & Jonassen, In: Vermunt, 1998) إلى أن التعلم الآن لم يعد عملية سلبية موجهة خارجياً، بل هو عملية فعالة ونشطة وبناءة وموجهة ذاتياً، حيث يبني المتعلم من خلالها تمثيلات وتصورات داخلية للمعرفة، تشكل تفسيراً شخصياً لخبرات تعلمه، وتتغير هذه التصورات باستمرار على أساس المعاني التي يربطها المتعلم بخبراته. وقد ركزت معظم الدراسات والبحوث السابقة حول استراتيجيات التعلم على كل من استراتيجيات المعالجة المعرفية والدافعية؛ أي على المكونين " المعرفي - الوجداني " . وحديثاً مع بداية النصف الثاني من العقد الأخير من القرن العشرين تم جذب الانتباه إلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة والنماذج العقلية للتعلم في بحث عمليات تعلم الطلاب بهدف إثراء وتوسيع المفاهيم الخاصة باستراتيجيات وأساليب التعلم، مما أدى إلى التمييز بين ثلاثة أنواع لأنشطة تعلم الطلاب وهي أنشطة تعلم معرفية، وأخرى وجدانية وثالثة ما وراء معرفية أو أنشطة التنظيم (Vermunt, 1996).

وينظر إلى أنشطة التعلم على أنها أنشطة التفكير التي يوظفها الأفراد بهدف التعلم، وتستخدم استراتيجيات التعلم بصفة خاصة مجموعات من أنشطة التعلم التي يوظفها الطلاب والتي يتوقف عليها جودة ونوعية نواتج التعلم؛ لذلك ينبغي أن يكون التدريس موجهاً نحو تشجيع الطلاب على استخدام أنشطة تعلم عالية الجودة (Vermunt, 1996) .

وعليه فإن أنشطة التعلم يجب أن توضع تحت ضبط أو تحكم المتعلم والتي تؤدي إلى فروق بين الطلاب في طرق تناولهم مهام التعلم والتي تظهر في مكونات متعددة للتعلم مثل: استراتيجيات المعالجة المعرفية، واستراتيجيات تنظيم ما وراء المعرفة التي يوظفها الطلاب من أجل التعلم، والنماذج العقلية وتوجهات التعلم (Vermunt, 1998) واستراتيجيات أو أنشطة التعلم المعرفية هي أنشطة التفكير التي يستخدمها الطلاب في معالجة محتويات التعلم والتي تؤدي مباشرة إلى نتائج التعلم في ضوء المعرفة والفهم والمهارة؛ ومن أمثلة ذلك: البحث عن العلاقات بين أجزاء

الموضوع " الربط " - تمييز النقاط الأساسية والفرعية " الاختيار " - التفكير في عرض الأمثلة " التجريد " - والبحث عن التطبيقات (Jonssen, 1996) .

أما أنشطة أو استراتيجيات ما وراء المعرفة " أنشطة التنظيم " فهي موجهة نحو لتنظيم أنشطة التعلم المعرفية والوجدانية؛ لذلك فهي تؤدي إلى نواتج تعلم بشكل غير مباشر من خلال: " التخطيط لعملية التعلم - مراقبة أو متابعة تقدم التعلم " وما إذا كانت عملية التعلم تسير كما هو مخطط لها، وتشخيص أسباب الصعوبات التي تحدث أثناء التعلم، (Volet, 1991) (Vermunt, 1998)، عن استراتيجيات التعلم الوجدانية فهي موجهة نحو التعايش مع المشاعر، والتي تؤدي إلى حالة انفعالية قد تؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على تقدم عملية التعلم، ومن الأمثلة على ذلك " دافعية الذات - عزو نواتج التعلم إلى عوامل سببية - ربط التقييم الذاتي بمهام التعلم وضبط أو التحكم في الانفعالات (Vermunt, 1996) .

كما يتم النظر إلى النموذج العقلي للتعلم Mental Learning Model بوصفه كل متناسق لادراكات التعلم الصحيحة والخاطئة حول عمليات التعلم، وتختص هذه الإدراكات بإدراك ذات الفرد كمتعلم وأهداف التعلم ومهامه، وإدراكات الدراسة بشكل عام وتقسيم المهمة بين الطلاب والآخرين (Marton, et al., 1993) ; (Prosser et al. 1994) . وتشير توجهات التعلم Learning orientation إلى المجال الكلي للأهداف الشخصية والمقاصد، والدوافع، والتوقعات، والاتجاهات وحالات القلق والشك أثناء الدراسة (Biggs, 1987).

وفي ضوء ذلك يتم النظر إلى استراتيجيات التعلم على أنها تتكون من عناصر أربعة هي:

- أنشطة المعالجة المعرفية Cognitive Processing Activities .
- أنشطة تنظيم ما وراء المعرفة Meta Cognitive Regulation Activities .
- النماذج العقلية للتعلم والتدريس، وتوجهات التعلم (Vermunt, 1998) .

ويشير (Prosser et al., 1994) إلى أن التنظيم الفعال للتعلم يعد جانباً واحداً من ما وراء المعرفة، وهو أكثر الجوانب دينامية، وهناك جانب آخر أكثر ثباتاً وهو المعرفة والاعتقادات والمفاهيم والآراء التي يكونها الأفراد حول عملية التعلم، وتوظيف الفرد لتفكيره، وكذلك المتغيرات التي تؤثر على هذه العمليات.

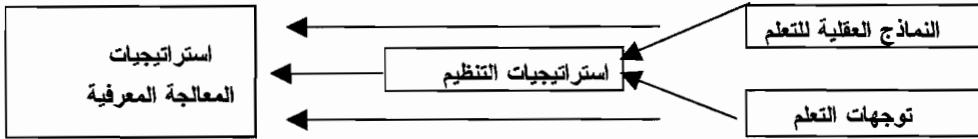
وفي هذا الإطار يعد أسلوب التعلم مصطلحاً متناسقاً تتوحد بداخله العلاقات البيئية بين أنشطة التعلم التنظيمية والوجدانية والمعرفية، والنماذج العقلية للتعلم، وتوجهات التعلم؛ وهو قابل للتغيير نتيجة للتفاعل بين المؤثرات الشخصية ومؤثرات السياق (Vermunt, 1996) .

وقد أسفرت دراسة (Vermunt, 1996) بعد التحليل الكيفي لاستجابات طلاب الجامعة المفتوحة والجامعة الحكومية عن أسئلة متعددة تدور حول الأنشطة التي يستخدمها الطلاب في معالجة

مهام التعلم، إلى أربعة أساليب للتعلم تختلف عن بعضها في الأنشطة أو الاستراتيجيات " المعرفية، والوجدانية والتنظيمية، والنماذج العقلية، وتوجهات التعلم". وهذه الأساليب هي: أسلوب تعلم غير موجه (Undirected Learning Style)، أسلوب تعلم موجه بإعادة الإنتاج (Reproduction Directed)، أسلوب تعلم موجه بالمعنى (Meaning directed)، وأسلوب تعلم موجه بالتطبيق (Application Directed) (Vermunt, 1996).

وتجدر الإشارة إلى أن أسلوب التعلم الموجه بإعادة الإنتاج هو نفسه المدخل السطحي أو التعلم بالعمليات كما يسميه (Entwistle & Ramsden, 1983) وأسلوب التعلم الموجه بالمعنى هو نفسه المدخل العميق عند (Biggs, 1987) و (Schmeck, 1983) أو التوجه نحو المعنى الشخصي عند (Entwistle & Ramsden, 1983)، مع العلم أن كل من Schmeck, Biggs, Entwistle & Ramsden تناولوا مداخل الدراسة أو أساليب التعلم على أنها تتضمن مكونين: أحدهما معرفي والثاني وجداني أو دافعي.

ويقدم (Vermunt, 1998) نموذجاً يلقي الضوء على الطريقة التي يعالج بها الطلاب المادة الدراسية والتي تتحدد بشكل مباشر من خلال استخدام استراتيجيات التنظيم (استراتيجيات ما وراء المعرفة)، كما تؤثر فيها - استراتيجيات المعالجة - كل من النماذج العقلية للتعلم، وتوجهات التعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال تأثير النماذج العقلية وتوجهات التعلم على استراتيجيات التنظيم والتي بدورها تؤثر في استراتيجيات المعالجة المعرفية، ومن ثم فإن الطريقة التي من خلالها ينظم الطلاب عمليات تعلمهم يتم تحديدها من خلال النماذج العقلية لتعلمهم، وتوجهات التعلم كما يوضحها الشكل (١).



الشكل (١)

نموذج تنظيم عمليات التعلم البنائية

وتجدر الملاحظة إلى أن النموذج السابق نموذج غير تفاعلي فهو نموذج يسير في اتجاه واحد، يوضح أن استراتيجيات المعالجة المعرفية تنتج من أثر النماذج العقلية للتعلم أو توجهات التعلم كل مستقل عن الآخر، أو قد تكون نتيجة لأثر استراتيجيات التنظيم والتي تتولد بدورها من خلال تأثير النماذج العقلية وتوجهات التعلم. والباحث الحالي يرى أن أنشطة التفكير لا تكون بمعزل عن دوافع الفرد واتجاهاته - توجهات التعلم - والتي ليست بمعزل عن الجوانب الانفعالية، والتي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً في طريقة المعالجة التي يستخدمها الفرد في تناول المعلومات وتجهيزها.

ومن أجل الكشف عن العلاقات المتداخلة بين مكونات النموذج السابق تم بناء قائمة بأساليب التعلم تتضمن أنشطة المعالجة المعرفية ، وأنشطة التنظيم ودوافع أو توجهات الدراسة ، والنماذج العقلية للتعلم؛ طبقت على طلاب بجامعة حكومية وأخرى مفتوحة وحللت بيناتها لتكشف عن:

- (١) أنشطة المعالجة المعرفية ، و تتضمن خمسة أبعاد تعمل معا في تكامل وتناسق وهي: التركيب والترابط - المعالجة الناقدة - المعالجة المجردة - التسميع - التحليل. ومن خلال التحليل العاملي للأبعاد الخمسة تم الحصول على ثلاثة أبعاد أساسية هي:
 - المعالجة العميقة والتي تجمع عليها كل من "التركيب والترابط - المعالجة الناقدة".
 - المعالجة الحكيمة والمتأنية تجمع عليها كل من "التسميع - المعالجة التحليلية".
 - المعالجة المجردة شكلت عاملا مستقلا.
- (٢) أنشطة أو استراتيجيات التنظيم ، تتضمن خمسة أبعاد تمثل خمس استراتيجيات هي:
 - تنظيم ذاتي لنواتج وعمليات التعلم - تنظيم ذاتي موجه بمحتويات التعلم - تنظيم خارجي لمحتويات التعلم - تنظيم خارجي لنواتج التعلم - نقص التنظيم .Lack of Regulation.
 وبالتحليل العاملي للمكونات الخمسة تم الحصول على ثلاثة عوامل تشكل ثلاثة أبعاد أساسية هي:
 - التنظيم الذاتي "لنواتج عملية التعلم - لمحتوى التعلم"
 - التنظيم الخارجي "عملية التعلم - نواتج التعلم" - وأخيرا نقص التنظيم.
- (٣) النماذج العقلية للتعلم وتتضمن خمس استراتيجيات هي: بناء المعرفة - مصدر المعرفة - استخدام المعرفة - التعلم المستحث - التعلم التعاوني.
- (٤) توجهات التعلم وتتضمن خمس استراتيجيات هي: الاهتمام الشخصي، متوجه نحو المهنة، متوجه نحو المؤهل، متوجه نحو اختبار الذات، التناقض الوجداني Ambivalent (Vermunt, 1998).

مما سبق يمكن القول أن تعدد الاستراتيجيات المعرفية ربما يرجع إلي تعدد دوافع أو توجهات التعلم، وبالتالي فإن استراتيجيات المعالجة تتحدد في ضوء نوع الدافع أو التوجه، وهنا اتفاق تام مع ما قدمه كل من (Biggs, 1987) و (Entwistle&Ramsden,1983) بأن مداخل الدراسة تتكون من مكونين : معرفي ووجداني؛ وأن مداخل التعلم تنشأ نتيجة التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات، وهذا فيما يخص الأثر المباشر لتوجهات التعلم على استراتيجيات المعرفة، ويختلف الأمر حينما تلعب استراتيجيات التنظيم دورا فاعلا في تحديد استراتيجيات المعالجة والتي توضح أثر الجانب الوجداني على نوع الاستراتيجية المعرفية.

كما يحدد كل من (Warr & Allan, Cited in Warr & Downing, 2000) ، ثلاثة أنواع لاستراتيجيات التعلم هي:

- ١ - استراتيجيات التعلم المعرفية **Cognitive Learning Strategies** وهي أنواع ثلاثة:
- التسميع: وهو تكرار المادة التي يتم تعلمها ذهنياً، بنفس الشكل الذي تم تقديمها عليه، دون التركيز على الإتقان الفعلي للمادة.
 - التنظيم: وهي إجراءات تستخدم لتحديد القضايا الأساسية، وتكوين الأنظمة العقلية التي تصنف وتربط بين العناصر التي يتم تعليمها، ويفرض تنظيم معين للمادة، وفي بعض الحالات يشمل إعداد ملخص كتابي للموضوعات التي تم اختيارها وتنظيمها.
 - التطوير: وهو إجراء فحص التضمينات وتكوين ارتباطات ذهنية بين المادة التي يتم تعلمها والمعرفة السابقة، وذلك يتجاوز التنظيم من أجل السعي إلى زيادة الفهم للمادة في سياق المعلومات.
- ٢ - استراتيجيات التعلم السلوكية **Behavioral Learning Strategies** وتشمل ثلاث استراتيجيات هي:
- البحث عن مساعدة الآخرين **Interpersonal Help-Seeking** وهو إجراء الحصول على مساعدة الزملاء، وهو يشمل سلوك المنفعة من أجل السعي إلى زيادة مستوى الفهم.
 - البحث عن مساعدة مكتوبة **Seeking Help from Written Material** وهو إجراء للحصول على المعلومات من الوثائق، أو الكتب، أو برامج الحاسب الآلي أو أية مصادر غير اجتماعية.
 - التطبيقات العملية **Practical Application** وهي السعي إلى زيادة الفهم من خلال التدريب والممارسة للأنشطة العملية.
- ٣ - استراتيجيات التنظيم الذاتي **Self-regulatory strategies** وتشمل ثلاث استراتيجيات هي:
- ضبط الانفعالات: وهو إجراء لتجنب القلق، ومنع الفشل في التركيز الناشئ عن تداخل الأفكار المرتبطة بالقلق.
 - ضبط الدوافع: وهو إجراء للحفاظ على الدافعية والانتباه بالرغم من الاهتمام المحدود بالمهمة.
 - معالجة أو قياس الفهم: وهو تقدير درجة تحقيق أهداف التعلم اللازم للتحصيل، وتعديل سلوك التعلم إذا لزم الأمر.

ثانياً: عمليات الدراسة: **Study Processes**

تعددت مسميات عمليات الدراسة وذلك بتعدد الأطر النظرية للباحثين، وباختلاف طبيعة البحوث كونها بحوث كيفية، تعتمد على تحليل بروتوكولات الأداء للمفحوصين، أو بحوث سيكومترية تعتمد على الأدوات والمقاييس، ويقتصر العرض التالي على بعض من البحوث السيكومترية، فقد حدد (Schmeck, 1982, 76-78) أربع عمليات للتعلم هي: العمليات العميقة، وعمليات الدراسة المنظمة، وعمليات حفظ أو تذكر الحقيقة، والعمليات الموسعة أو التفصيلية **Elaborative**. بينما حدد (Biggs, 1978) ثلاث عمليات للدراسة هي:

العميقة، والسطحية، و التحصيلية. وحدد كل من (Entwistle & Ramsden, 1983) ثلاث توجهات للدراسة هي: توجه المعنى، وتوجه إعادة الإنتاجية، وتوجه التحصيل.

وقد أوضح (Biggs, 1978, 1987) أن كل عملية من عمليات الدراسة، تتكون من دافع، وإستراتيجية؛ وأن إستراتيجية الفرد تتحدد في ضوء الدافع، لذلك حدد ثلاثة دوافع ترتبط بثلاث إستراتيجيات وهي:

- دافع داخلي يتمثل في الرغبة أو الميل للدراسة، والكفاءة في المقررات الدراسية. تقابله إستراتيجية عميقة تتمثل في القراءة المتعمقة والتي ترتبط داخليا بالمعرفة السابقة، ينتج عنها "عمليات الدراسة العميقة".
- دافع خارجي يتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح في مقابل الخوف من الفشل. تقابله إستراتيجية سطحية تتمثل في إعادة الإنتاجية للهدف ولما تم تعلمه، يتولد عنهما " عملية الدراسة السطحية".
- دافع تحصيلي ويتمثل في الكفاءة وتنظيم الأنا للحصول على درجات مرتفعة والوصول إلى الصفوف العليا. تقابله إستراتيجية تحصيلية، حيث التركيز على التنظيم والمداومة على القراءة، والالتزام بالوقت المحدد، يتولد عنهما " عملية الدراسة التحصيلية".
- كما ميز كل من (Entwistle & Ramsden, 1983) و (Entwistle, 1981) بين أشكال الدافعية المختلفة وهي: الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation، الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation، الخوف من الفشل Fear of Failure، الأمل في النجاح Hope of Success.

ويضيف (Biggs, 1993) أن الدافع السطحي أو ما يسمى الدافع الخارجي يتضمن نوعين للدافعية هما: الخوف من الفشل وهو دافع سلبي، ودافع خارجي وهو دافع موجب يتمثل في التقدير للحصول على المؤهل، كما يتكون الدافع العميق من دافع تحقيق الذات ودافعية التعلم أو الرغبة في التعلم.

وتوصلت دراسة (Kember et al., 1999) والتي هدفت إلى الكشف عن البناء العاملي لاستبانة عمليات الدراسة SPQ من إعداد (Biggs) إلى أربعة أنواع للدافعية هي: الدافع الداخلي وهو دافع موجب يدفع الفرد للتجهيز لمهنة جديدة - دافع سلبي وهو الذي يقلل من ثقة الفرد بذاته، و دافع خارجي، ودافع تحصيلي.

بينما توصلت دراسة (Kember & Leung, 1998) باستخدام نفس الأداة (SPQ) إلى تحديد ثلاثة أنواع للدافعية هي: الخارجية - الداخلية - دافع الحصول على المؤهل أو دافع السيرة الذاتية Career Motive.

ويشير (Biggs, 1985) إلى أن عملية الدراسة هي مركب ناتج من التوفيق بين الدافع والاستراتيجية، حيث تتحدد الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد في تناول المعلومات ومعالجتها في ضوء نوع الدافعية. ويتفق معه في ذلك (Child, 1986, 172) حيث يرى أن لأسلوب أو لعمليات التعلم مكونين: أحدهما معرفي ويتضمن الأنماط المميزة لفهم الفرد وتفكيره أثناء حل المشكلات، والآخر وجداني أو دافعي ويتضمن الخصائص المزاجية والدافعية والتي تؤثر في تفكير الفرد أثناء حل المشكلات.

وتجدر الإشارة إلى أن عمليات الدراسة العميقة تتضمن إستراتيجية تهدف إلى تعظيم عملية الفهم، والتركيز أو البحث عن المعنى لإتقان المهمة، بينما عمليات الدراسة السطحية تتضمن إستراتيجية حفظ وتذكر الحقائق والأفكار الأساسية منفصلة بدون فهم، حيث يكون التركيز على التعلم الصم؛ في حين تكون الاستراتيجية لعمليات الدراسة التحصيلية قائمة على أساس تعزيز الأنا الذي يؤدي إلى الإنجاز والحصول على درجات عالية من خلال تنظيم الوقت، ومكان الدراسة، واستخدام مهارات الدراسة والاستدكار بفعالية.

وقد تعددت النماذج التي تفسر كيف يعالج أو يجهز الطالب مهام التعلم أو يجهزها، وتوضح التفاعل بين العوامل الشخصية والموقفية أو بين بينته الداخلية والخارجية، والتي تؤدي إلى نواتج تعلم معرفية أو وجدانية، ويقتصر العرض الحالي على نموذج Biggs وما طرأ عليه من تطورات والذي يعد جوهر الدراسة الحالية والذي بدأ في صورة بسيطة عام (١٩٧٨) ثم مر بتطورات عام (١٩٧٩) و (١٩٨٥) ثم ظهر في صورة أكثر تكاملاً عام (١٩٩٣) . ويسمى بنموذج العمليات الثلاث (3P)، أو نموذج تعلم الطالب، أو نموذج "المدخل" " Presage العملية " Process " الناتج. " Product " . فقد قدم (Biggs, 1978) النموذج في صورته الأولية ليوضح أثر التفاعل بين المدخلات والعمليات على نواتج التعلم. حيث حدد نوعين للمدخل: الأول يرتبط بالفرد المتعلم من حيث: سمات الشخصية - نسبة الذكاء - عوامل شخصية - الخبرة السابقة - الخلفية الثقافية للأسرة. والنوع الثاني يرتبط بالبيئة ويتضمن موضوع الدراسة - طريقة التدريس - أساليب التقويم ومحتوى المنهج، ويتفاعل نوعاً المدخل لتتكون القيم التي تؤدي إلى الدافع، حيث تتحدد الاستراتيجية المناسبة والتي تؤدي إلى النتائج أو الأداء الأكاديمي. ويطور (Biggs, 1985) نموذجه ويشير إلى التفاعل بين نوعي المدخل " العوامل الشخصية - العوامل الموقفية " تؤدي إلى ظهور ثلاثة مداخل للتعلم كل مدخل يتكون من دافع وإستراتيجية. والتي تتفاعل بدورها معاً للتوصل إلى نواتج التعلم المعرفية والوجدانية. ويستدرك (Biggs, 1993) دور التغذية الراجعة والتأثيرات المباشرة لقدرات المتعلم، وزمن التعلم، على طبيعة التفاعل بين المراحل الثلاث لنموذج تعلم الطالب. لذلك يقدم نموذج يصف فيه العلاقة الخطية الانحدارية بين المدخل إلى العملية إلى الناتج، حيث إن كل مرحلة تتكون من فئات فرعية تتفاعل معاً ليصبح نظاماً متكاملًا وفيما يلي وصف النموذج:

- عوامل المدخل: وهي ما يرتبط بالطالب مثل المعرفة السابقة، والقدرات، والقيم، والتوقعات الخاصة بالتحصيل. كما إنها - عوامل المدخل - ترتبط ببيئة التعلم مثل طرائق التدريس،

ومحتوى التعلم، والمناخ الصفّي، والتّقييم، وتتفاعل مجموعتنا عوامل المدخل معاً، ويؤثر في هذا التفاعل تصورات أو إدراكات المعلمين لدوافع وقدرات الطلاب، كما تؤثر إدراكات الطلاب لبيئة التعلم على دوافعهم، وبالتالي تحديد الاستراتيجية المناسبة التي يتحدد في ضوءها نوع المدخل المميز للطلاب.

- عوامل العملية: وتؤثر فيها أنشطة ما بعد التعلم وما وراء المعرفة، وبالتالي على كيفية أداء المهمة وتنظيم محتوى التعلم والتي تحدد الاستراتيجية أو العمليات المعرفية المستخدمة.
- عوامل النتائج: وقد يكون تقويم الناتج بشكل كمي أو كيفي من خلال تحديد جودة التعلم ونوعيته، والتي تتمثل في البحث عن المعنى والفهم من خلال التفاعل مع المعرفة السابقة بمواد التعلم، كما يتم التركيز على المخرجات الوجدانية والتي تشير إلى شعور الفرد بخبرة التعلم.

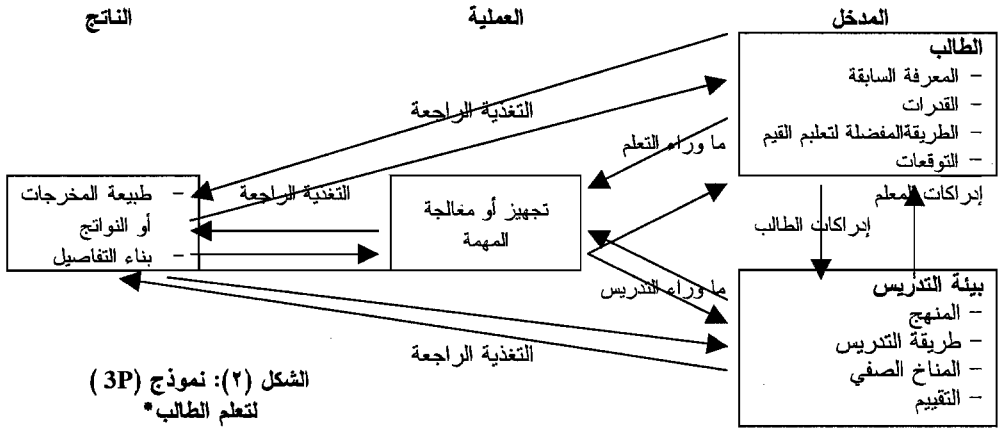
وأخيراً تلعب التغذية الراجعة دوراً مهماً في توقعات الطلاب، والدافعية، وقرارات ما وراء التعلم، والقرارات المرتبطة بالتدريس، والشكل (٢) يوضح نموذج المراحل الثلاث (3P) في صورته المتكاملة.

ويذكر (Dart et al., 2000) أن نموذج (3P) هو تجميع مفصل لثلاثة عوامل، في عملية تفاعلية تشكل معاً نظام متكامل، وأن أي تغيير في جزء منها يؤثر على الأجزاء الأخرى في النظام، وأن عوامل العملية هي نتيجة للتفاعل بين عوامل المدخل للطلاب وهي: الدافعية - مهارات الدراسة - عادات العمل - القدرات - مركز الضبط - الكفاءة الذاتية المدركة .. الخ، مع العوامل الموقفية والتي تشمل: أساليب التدريس - تنظيم المنهج - إجراءات التقويم - إدارة الصف .. الخ والتي تؤدي إلى طرق الطلاب في التعامل مع مهام التعلم عن طريق اختيار مداخل مناسبة للتعلم " عميقة - سطحية - تحصيلية ".

وللتحقق من صدق النموذج أجريت دراسات عديدة تم عرض نتائجها في دراسة (Sachs & Gao, 2000) والتي استخدمت في إجراءاتها قائمة عمليات التعلم (LPQ) والتي أسفرت نتائجها عن خمسة نماذج، منها أربعة نماذج يتضمن كل منها عاملين، بينما النموذج الخامس يتضمن ثلاثة عوامل والنماذج هي:

- (١) نموذج عامل الدافع وعامل الاستراتيجية.
- (٢) نموذج العامل السطحي مضاف إليه العامل التحصيلي ثم العامل العميق.
- (٣) نموذج العامل السطحي، وعامل التحصيل مضاف إليه العامل العميق.
- (٤) نموذج يجمع النموذجين (٢، ٣) العامل الأول هو السطحي مضاف إليه التحصيلي، والعامل الثاني هو العميق مضاف إليه التحصيلي.
- (٥) وهو نموذج العوامل الثلاثة ويتكون من ثلاث عمليات هي: العامل السطحي والذي يتضمن المقاييس الفرعية (إستراتيجية سطحية - دافع سطحي)، والعامل التحصيلي

والذي يتضمن (إستراتيجية تحصيلية - دافع تحصيلي)، والعامل العميق والذي يتضمن (إستراتيجية عميقة - دافع عميق).



* المصدر: (Biggs, 1983)

وتجدر الإشارة إلى أن النموذج (٤) كان أكثر النماذج ملاءمة مع استبانة عمليات الدراسة SPQ ذات العاملين والتي تقيس عمليتين هما: العميقة - السطحية، كما أشارت نتائج دراسة (Kember & Leung, 1998)، بينما النموذج (٥) يعد أكثر ملاءمة مع الصورة الأصلية لاستبانة عمليات الدراسة (Biggs, 1978).

ثالثاً: أهداف التحصيل:

- تلعب أهداف التحصيل دوراً مهماً في تحديد دافعية الفرد نحو التعلم أو سلوك الإنجاز، وتتضمن نوعين من الأهداف هما:
- أهداف الأداء: وتظهر من خلال بحث الفرد الأحكام الموجبة والسالبة لكي يحافظ على كفاءته وإظهار تفوقه على الآخرين.
 - أهداف التعلم: والتي تظهر من خلال الجهد الكبير المبذول لفهم المهام الصعبة والجديدة بهدف تطوير وتحسين الذات (Kong & Hau, 1996).

وأهداف الأداء ترتبط بدافعية التحصيل أو الرغبة في النجاح للحصول على درجات مرتفعة والوصول إلى مكانة مرموقة، بينما أهداف التعلم ترتبط بدافعية داخلية أو ذاتية مع الميل الحقيقي للموضوعات الأكاديمية من أجل الوصول إلى المعنى الحقيقي للمادة الدراسية (Biggs, 1978). ويتحدد هدف الأداء من خلال السؤال: ما هي الدرجات التي أحصل عليها؟ حيث يكون الاهتمام بالإجابات الصحيحة، بينما يتحدد هدف التعلم من خلال السؤال:

ماذا أتعلم؟ وهذا يوضح أن توجه الطالب نحو التعلم يكون مرتبطاً بالدافع العميق بينما يرتبط توجه الأداء بالدافع التحصيلي، (Kong & Hau, 1996).

خطة وإجراءات الدراسة أولاً: عينة الدراسة:

بلغت العينة الأولية للدراسة (٢٤٨) طالباً بالمستويات^(١) الرابع والخامس والسادس (الفرقة الثانية والثالثة) من كلية المعلمين بمحافظة بيشة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين التخصصات العلمية والأدبية. وقد تم استبعاد (٥) خمسة طلاب تزيد أعمارهم عن (٢٥) سنة، كما تم استبعاد (١٦) طالباً لم يكملوا الإجابة على بعض بنود أحد الأدوات أو أكثر، وبذلك بلغت العينة النهائية (٢٢٧) طالباً بمتوسط عمري (٢١,٠٢) سنة وانحراف معياري (٠,٦٤) سنة بالتقويم الهجري، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة على التخصصات والمستويات الدراسية الثلاثة.

جدول (١)
توزيع أفراد العينة

المجموع	المستويات			التخصصات الدراسية
	السادس	الخامس	الرابع	
٥١	-	٣٢	١٩	الدراسات القرآنية
٧٤	-	٥٣	٢١	اللغة العربية
٦٢	٢٧	-	٣٥	الرياضيات
٤٠	١٩	-	٢١	العلوم
٢٢٧	٤٦	٨٥	٩٦	المجموع

ثانياً: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات التالية:

- (١) استبانة عمليات الدراسة (SPQ-2F) Study Process Questionnaire (ترجمة الباحث) وهي صورة مختصرة ومنقحة بواسطة (Biggs et al., 2001) حيث اعتمدوا في الوصول إلى هذه الصورة على استبانة عمليات الدراسة لطلاب الجامعة إعداد (Biggs, 1987)، والعديد من المقاييس المشابهة التي تقيس كل من المدخل العميق والمدخل السطحي، حيث اختزلوا منها العديد من المفردات، وتكونت الصورة الأولية للاستبانة من (٤٣) مفردة، يجاب عن كل منها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط علي طريقة ليكرت تحدد درجة انطباق المفردات على المفحوص، وتمتد من تنطبق تماماً إلى نادراً ما تنطبق. وقد تم تطبيق الاستبانة على (٢٢٩) طالباً من كلية العلوم الصحية بجامعة هونج كونج، هم جميع من أكملوا الاستجابة

(١) الدراسة بكلتي المعلمين أربع سنوات كل سنة من فصلين دراسيين يناظر كل مستوى فصل دراسي.

على مفردات الاستبانة في التطبيق، وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) تم حساب معاملات ثبات جميع المفردات، كما حسبت مصفوفة معاملات الارتباط بين جميع المفردات للوقوف على التجانس الداخلي للاستبانة، كما أجرى التحليل العاملي التوكيدي، والذي أكد وجود عاملين فقط أحدهما للمدخل السطحي والثاني للمدخل العميق يتكون كل منهما من دافع وإستراتيجية وذلك بعد حذف المفردات ذات معاملات الثبات المنخفضة ومعاملات الارتباط غير الدالة إحصائياً. كما أعيد التحقق من البناء العاملي للصورة النهائية للاستبانة على عينة أخرى قوامها (٤٩٥) طالباً من عدة أقسام بجامعة هونج كونج، وأسفر التحليل العاملي التوكيدي على أن الاستبانة تتضمن عاملين هما:

المدخل العميق Deep Approach والذي يتضمن:

- دافعيه عميقة Deep Motive (DM) وتشمل المفردات أرقام: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧.
- إستراتيجية عميقة Deep strategy (DS) وتشمل المفردات أرقام: ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨.

المدخل السطحي Surface Approach الذي يتضمن:

- دافعيه سطحية Surface Motive (SM) وتشمل المفردات أرقام: ٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩.
- إستراتيجية سطحية Surface Strategy (SS) وتشمل المفردات أرقام: ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠.

وتجدر الإشارة إلى أن الاستبانة تتضمن (٢٠) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الأربعة، بواقع خمس مفردات لكل بعد فرعي، وبالتالي كل عامل أو بعد أساسي يتضمن (١٠) مفردات، الأول هو المدخل العميق أو عمليات الدراسة العميقة، والثاني هو المدخل السطحي أو عمليات الدراسة السطحية، وكانت قيم معاملات ثبات ألفا للأبعاد الفرعية الأربعة: الدافعية العميقة - الاستراتيجية العميقة - الدافعية السطحية - الاستراتيجية السطحية هي على الترتيب: (٠,٦٢) - (٠,٦٣ - ٠,٧٢ - ٠,٥٧) بينما كانت قيمة معامل ثبات ألفا للمدخل العميق هي (٠,٧٣) وقيمة معامل ثبات ألفا للمدخل السطحي هي (٠,٦٤)، وبذلك سميت استبانة عمليات الدراسة المنقحة ذات العاملين (R-SPQ-2F). وفي الدراسة الحالية تمت ترجمة الاستبانة إلى العربية وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لها على عينة استطلاعية قوامها (١١٣) طالباً من كلية المعلمين في بيشة بالسعودية، بالمستويين الخامس والسادس من التخصصات العلمية والأدبية، متوسط العمر الزمني لهم (٢٠,٦١) سنة وانحراف معياري (٠,٤٧) سنة.

ثبات استبانة عمليات الدراسة ذات العاملين: (SPQ-2F)

حسبت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية الأربعة للاستبانة وكذلك البعدين الأساسيين بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية المتساوية للبعدين الأساسيين وغير المتساوية للأبعاد الفردية، والجدول (٢) يوضح قيم معاملات الثبات.

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات مقبولة وخاصة بعد المدخل العميق والمدخل السطحي ثم قيم معاملات ثبات المكونات الفرعية، وهي قيم تجعل الأداة مناسبة لإجراءات الدراسة الحالية.

جدول (٢)

معاملات ثبات أبعاد استبانة عمليات الدراسة

التجزئة النصفية		معامل ثبات ألفا	البعد
معامل الثبات	معامل الارتباط		
٠,٥٩٤	٠,٤٣٣	٠,٥٤١	الدافعية العميقة
٠,٦٤٤	٠,٤٩٥	٠,٦٣٢	الاستراتيجية العميقة
٠,٤٩٥	٠,٣٦٦	٠,٥٣٨	الدافعية السطحية
٠,٥٩١	٠,٤١٩	٠,٦١٣	الاستراتيجية السطحية
٠,٧٦٤	٠,٦١٨	٠,٧٥٤	عمليات عميقة
٠,٥٩١	٠,٤١٩	٠,٦١٣	عمليات سطحية

الاتساق الداخلي لاستبانة عمليات الدراسة: (SPQ-2F)

تم تقدير الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الأساسي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعي والبعد الأساسي الذي ينتمي إليه، وقد تم تحديد أرقام المفردات لكل بعد أساسي وفرعي للاستبانة في الجزء السابق، والجدولان (٣)، (٤) يوضحان قيم معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية.

ويتضح من الجدولين (٣)، (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد التماسك الداخلي للاستبانة، وبيانات جدول (٤) هي لمعاملات الارتباط بين المدخل العميق وكل من الدافع العميق والاستراتيجية العميقة، وكذلك لمعاملات الارتباط بين المدخل السطحي وكل من الدافع السطحي والاستراتيجية السطحية.

جدول (٣)

الاتساق الداخلي لمفردات استبانة عمليات الدراسة (ن = ١١٣ طالباً)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣٦١	٠,٠١	١١	٠,٢٦٨	٠,٠١
٢	٠,٣٤١	٠,٠١	١٢	٠,٣٨٥	٠,٠١
٣	٠,٣١١	٠,٠١	١٣	٠,٣٨٨	٠,٠١
٤	٠,٢٧٠	٠,٠١	١٤	٠,٣٩٧	٠,٠١
٥	٠,٢٧٠	٠,٠١	١٥	٠,٢٨٤	٠,٠١
٦	٠,٤٩٤	٠,٠١	١٦	٠,٢٩٩	٠,٠١
٧	٠,٣٣٤	٠,٠١	١٧	٠,٣٧٥	٠,٠١
٨	٠,٣٦٠	٠,٠١	١٨	٠,٤٠٦	٠,٠١
٩	٠,٢٧٩	٠,٠١	١٩	٠,٣١٥	٠,٠١
١٠	٠,٢٩٤	٠,٠١	٢٠	٠,٢٧٢	٠,٠١

جدول (٤)

الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة عمليات الدراسة (ن = ١١٣)

البعد	الدافع العميق	الاستراتيجية العميقة	الدافع السطحي	الاستراتيجية السطحية
معامل الارتباط	٠,٨٩٦	٠,٩١٢	٠,٨٦٠	٠,٨٣٠
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

صدق استبانة عمليات الدراسة: (SPQ-2F)

أ - صدق البناء العاملي: تم التحقق من البناء العاملي للاستبانة وذلك بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المتعامد بطريقة الفارماكس لاستجابات (١١٣) طالباً على مفردات الاستبانة، كما تم إجراء التحليل العاملي لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على الأبعاد الفرعية: الدافع العميق - الاستراتيجية العميقة - الدافع السطحي - الاستراتيجية السطحية، والجدولان (٥)، (٦) يوضحان النتائج النهائية للتحليل العاملي بعد التدوير.

إن البناء العاملي لمفردات استبانة عمليات الدراسة أسفر عن أربعة عوامل بجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح لكل منها، والعوامل الأربعة تفسر ٤٢,٩١% من التباين الكلي، وكانت تشبعات المفردات على العوامل أكبر من ٠,٣ والعوامل هي:

- العامل الأول: تشبع عليه خمس مفردات هي (٥، ١٣) من بعد الدافعية العميقة وثلاث مفردات هي (٦، ١٠، ١٤) من بعد الاستراتيجية العميقة، وكان أعلى تشبع هو (٠,٦٩٤) للمفردة (١٣) وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل الدافعية العميقة".
- العامل الثاني: تشبع على هذا العامل أربع مفردات هي (٩، ١٧) من بعد الدافعية العميقة (٢، ١٨) لبعده الاستراتيجية العميقة، وكان أعلى تشبع هو (٠,٧٦٤) للمفردة (١٨) وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل الاستراتيجية العميقة".
- العامل الثالث: تشبع على هذا العامل سبع مفردات هي (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩) هي جميعها مفردات الدافعية السطحية والمفردة (١١) من بعد الاستراتيجية السطحية والمفردة (٢٠) من بعد الاستراتيجية السطحية وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل عمليات الدراسة السطحية".
- العامل الرابع: تشبع على هذا العامل ثلاث مفردات هي: (٤، ٨، ١٦) من بعد الاستراتيجية السطحية، والمفردة (١) من الدافعية العميقة، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل الاستراتيجية السطحية".

إن التحليل العاملي أسفر عن عاملين بجذر كامن أكبر من واحد لكل منهما يفسران ٧٧,٤٢% من التباين الكلي؛ وكانت التشبعات عليهما أكبر من ٠,٨ وهما:

- العامل الأول: تشبع على هذا العامل البعد الفرعي للدافعية العميقة، والبعد الفرعي للإستراتيجية العميقة وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل المدخل العميق" أو "عمليات الدراسة العميقة".
 - العامل الثاني: تشبع على هذا العامل الدافعية السطحية والإستراتيجية السطحية وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل المدخل السطحي" أو "عمليات الدراسة السطحية".
- مما سبق يمكن القول أن استبانة عمليات الدراسة صادقة عاملياً حيث أنها تتضمن أربعة أبعاد فرعية توول إلى بعدين أساسيين يقيسان كل من المدخل العميق والمدخل السطحي.

ب - صدق المحك لاستبانة عمليات الدراسة:

تم حساب الصدق التلازمي لاستبانة عمليات الدراسة ذات العاملين (SPQ-2F) وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد "الدافعية العميقة - الإستراتيجية العميقة - الدافعية السطحية - الإستراتيجية السطحية - المدخل العميق - المدخل السطحي" لهذه الاستبانة، مع الأبعاد (الدافعية العميقة - الإستراتيجية العميقة - الدافعية السطحية - الإستراتيجية السطحية - العمليات العميقة - العمليات السطحية) من استبانة عمليات الدراسة (SPQ) الأصلية (Biggs, 1987)، حيث كانت قيم معاملات الارتباط هي على الترتيب (0.85 - 0.82 - 0.91 - 0.81 - 0.77 - 0.84) وجميعها دالة عند مستوى أقل من 0.01، مما يؤكد على أن ما تقيسه استبانة عمليات الدراسة (SPQ) الأصلية هو نفسه ما تقيسه الاستبانة ذات العاملين وذلك بالنسبة لعمليتي الدراسة (العميقة - السطحية).

والجدير بالذكر أن استبانة (Biggs, 1987) (SPQ) تتكون من (42) مفردة تقيس ثلاث عمليات للدراسة هي: العميقة - السطحية - التحصيلية والتي تتكون كل منها من "دافع وإستراتيجية" كل منها يشكل بعداً فرعياً يتكون من (7) مفردات، حيث تم تعريب وتقيين تلك الاستبانة في دراسة (رضا أبو سريع وآخرون، 1995) على عينة من (253) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية ببها، وحسبت معاملات ثبات أبعاد الاستبانة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت جميعها قيماً مرتفعة، تراوحت بين (0.326) لبعد الإستراتيجية السطحية إلى (0.747) لبعد الإستراتيجية التحصيلية، كما حسب الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد فرعي والبعد الأساسي الذي ينتمي إليه حيث تراوحت القيم بين (0.705) لعمليات الدراسة التحصيلية إلى (0.876) لبعد الإستراتيجية العميقة. وفي الدراسة الحالية تم حساب معاملات ثبات ألفا لعمليات الدراسة الثلاث: العميقة - السطحية - التحصيلية على عينة الدراسة الاستطلاعية (113) طالباً وكانت قيم معاملات الثبات هي (0.731 - 0.515 - 0.764) على الترتيب، كما كانت قيم معاملات ثبات ألفا للأبعاد الفرعية "الدافعية العميقة - الإستراتيجية العميقة - الدافعية السطحية - الإستراتيجية السطحية - المدخل العميق - المدخل السطحي" عالية، مما يؤكد على أن ما تقيسه استبانة عمليات الدراسة (SPQ) الأصلية هو نفسه ما تقيسه الاستبانة ذات العاملين وذلك بالنسبة لعمليتي الدراسة (العميقة - السطحية).

التحصيلية " هي: (٠,٥٨٧ - ٠,٧٠٧ - ٠,٤٥٨ - ٠,٣٦٦ - ٠,٥١٩ - ٠,٧٥٧) على الترتيب، وهي قيم مرتفعة تؤدي إلى الاطمئنان لاستخدام الاستبانة في الدراسة الحالية.

(٢) استبانة استراتيجيات التعلم Learning Strategies Questionnaire من إعداد Warr & Downing, 2000

تتكون الاستبانة من (٥٤) مفردة تقيس ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات الأساسية يتضمن كل نوع منها ثلاثة أنواع من الاستجابات الفرعية وهي:

- أ - استراتيجيات التعلم العقلية (المعرفية) Mental Learning Strategies وتشمل:
- التسميع Rehearsal - التنظيم Organization - التوسيع Elaboration
- ب - استراتيجيات التعلم السلوكية Behavioral Learning Strategies وتشمل: البحث عن مساعدة شخصية Interpersonal Help-Seeking - البحث عن مساعدة مكتوبة Written Help-Seeking - التطبيق العملي Practical Application .
- ج - استراتيجيات التنظيم الذاتي Self-Regulatory Strategies وتشمل:
- ضبط الانفعال Emotional Control - ضبط الدافعية Motivation Control - قياس أو مراقبة الفهم Comprehension Motoring والتي حددها كل من (Warr & Allan, 1998)، وللتحقق من البناء العاملي للاستبانة طبقت على عينة من (١٩٠) طالباً بكلتي العلوم والآداب، حيث أسفر التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد عن ثمانية عوامل تشبعت عليها (٤٥) مفردة ؛ وكانت هي التشبعت الدالة، حيث تشبعت على كل عامل خمسة تشبعت (٥ مفردات)، فيما عدا مفردات بعدى إستراتيجيتي " التنظيم - التوسيع " والتي تجمعت على عامل واحد سمي بعامل - إستراتيجية - التأمل الإيجابي Active Reflection يتكون من (١٠) مفردات، وقد تراوحت قيم معامل ثبات ألفا بين (٠,٦٤) لإستراتيجية البحث عن مساعدة مكتوبة إلى (٠,٩٠) لإستراتيجية التأمل الإيجابي.

وفي الدراسة الحالية تمت ترجمة الاستبانة المكونة من (٤٥) مفردة تقيس ثمان استراتيجيات حيث طبقت الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (١١٣) طالباً من كلية المعلمين في بيشة بالمملكة العربية السعودية للوقوف على الخصائص السيكومترية للتحقق من مدى ملائمتها للدراسة الحالية وهي:

ثبات استبانة استراتيجيات التعلم:

تم حساب معاملات ثبات ألفا والتجزئة النصفية غير المتساوية والمتساوية بعد تطبيق الاستبانة وتصحيح الاستجابات عليها لأفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١١٣) والجدولان (٥، ٦) يوضحان قيم معاملات الثبات.

جدول (٥)

معاملات ثبات أبعاد استبانة استراتيجيات التعلم الفرعية

البعد	معامل ثبات ألفا	التجزئة النصفية	
		معامل الارتباط	معامل الثبات
التسميع	٠,٦٤٤	٠,٤٦١	٠,٦٢٤
التأمل الإيجابي	٠,٧٨١	٠,٦٠٥	٠,٧٥٤
البحث عن مساعدة شخصية	٠,٤٤١	٠,٣٤٩	٠,٤٤١
البحث عن مساعدة مكتوبة	٠,٥٤٥	٠,٢٠٠	٠,٣٣٢
التطبيق العملي	٠,٧٧٣	٠,٤٢١	٠,٥٦٩
ضبط الانفعالات	٠,٥١٤	٠,٢٥٨	٠,٣١٢
ضبط الدافعية	٠,٦٥٠	٠,٤٨٦	٠,٦٢٩
مراقبة أو قياس الفهم	٠,٨٠٢	٠,٥٨٧	٠,٧٣٤

جدول (٦)

معاملات ثبات الأبعاد الأساسية لاستبانة استراتيجيات التعلم

البعد	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
استراتيجيات التعلم المعرفية	٠,٧٨١	٠,٧٠٩
استراتيجيات التعلم السلوكية	٠,٥٧٧	٠,٥١٣
استراتيجيات التنظيم الذاتي	٠,٧٥١	٠,٦٩٣

ويتضح من الجدولين (٥)، (٦) أن قيم معاملات الثبات مناسبة في ضوء حجم العينة الاستطلاعية وبالتالي فهي مناسبة لإجراءات الدراسة الحالية.

الاتساق الداخلي لاستبانة استراتيجيات التعلم:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الفرعي الذي تنتمي إليه وذلك بالنسبة لجميع المفردات والأبعاد الثمانية، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعي والدرجة الكلية للبعد الأساسي، وذلك بالنسبة للأبعاد الثمانية والأبعاد الثلاثة من استبانة استراتيجيات التعلم.

جدول (٧)

الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة استراتيجيات التعلم

البعد	الدرجة الكلية	التأمل الإيجابي	البحث عن مساعدة شخصية	البحث عن مساعدة مكتوبة	عزم البحث	التطبيق العملي	الانفعالات	ضبط الدافعية	مراقبة الفهم
معاملات الارتباط	٠,٧٢١	٠,٨٩٠	٠,٧٨٢	٠,٧٦٣	٠,٨١١	٠,٨٤٥	٠,٨٠٢	٠,٧٤١	
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	

واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من (٠,٠١) مما يؤكد الاتساق الداخلي لاستبانة استراتيجيات التعلم، وتجدر الإشارة أن بيانات الجدول (٧) هي لمعاملات الارتباط للبعد الأساسي، استراتيجيات التعلم المعرفية وكل من: التسميع، والتنظيم، والتوسيع، والبعد الأساسي استراتيجيات التعلم السلوكية وكل من: البحث عن مساعدة شخصية، والبحث عن مساعدة مكتوبة، والتطبيق العملي، وكذلك البعد الأساسي استراتيجيات التنظيم الذاتي وكل من: ضبط الانفعال، وضبط الدافعة، ومراقبة الفهم.

صدق استبانة استراتيجيات التعلم: للتحقق من البناء العاملي للاستبانة أجرى التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المتعامد بطريقة الفارماكس لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١١٣) على أبعاد الاستبانة الثمانية، والذي أسفر عن ثلاثة عوامل تفسر (٥٣,١٥%) من التباين الكلي بجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح لكل منها وكانت التشبعات ذات الدلالة أكبر من ٠,٣.

يتضح من جدول (٨): أنه توجد ثلاثة عوامل هي:

- العامل الأول: تشبع على هذا العامل خمسة تشبعات هي البحث عن مساعدة شخصية - البحث عن مساعدة مكتوبة - التطبيق العملي، وهي استراتيجيات سلوكية بالإضافة إلى ضبط الدافعية - قياس الفهم وهما استراتيجيات التنظيم الذاتي لذلك يمكن تسمية هذا العامل " عامل الاستراتيجيات السلوكية المصحوبة بالتنظيم الذاتي ".

جدول (٨)

مصفوفة البناء العاملي لأبعاد استبانة استراتيجيات التعلم

العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	الأبعاد
-	٠,٥٨٤	-	التسميع
-	٠,٨٤٤	-	التأمل الإيجابي
-	-	٠,٥٥٩	البحث عن مساعدة شخصية
-	-	٠,٥٠٥	البحث عن مساعدة مكتوبة
-	-	٠,٦٣٥	التطبيق العملي
٠,٨٠٥	-	-	ضبط الانفعالات
-	-	٠,٦٥٧	ضبط الدافعية
-	-	٠,٦٥٩	مراقبة أو قياس الفهم
١٤,٤٩	١٤,٧٨	٢٣,٨٨	% التباين العاملي
٥٣,١٥	٣٨,٦٦	٢٣,٨٨	% التباين التراكمية

- العامل الثاني: تشبع على هذا العامل إستراتيجية التسميع وإستراتيجية التأمل الإيجابي، وهما مكونا استراتيجيات التعلم المعرفية لذلك يمكن تسمية هذا العامل عامل " استراتيجيات التعلم المعرفية ".

■ العامل الثالث: تشبع عليه إستراتيجية ضبط الانفعال وهي إحدى استراتيجيات التنظيم الذاتي ويمكن تسميتها بنفس الاسم " إستراتيجية ضبط الانفعال " أو تجنب القلق ومن ثم الاستبانة صادقة إلى حد كبير من حيث البناء العملي.

وتجدر الإشارة إلى أن معدي الاستبانة قد عرضا أبعاد ومفردات الاستبانة في ملحق دراستهما (Warr & Downing, 2000) ، بحيث كانت مفردات كل إستراتيجية مجتمعة معا وتأخذ أرقاماً متسلسلة حسب ما توصلت إليه نتائج التحليل العملي. وفي الدراسة الحالية وزعت المفردات بطريقة منتظمة على النحو التالي:

(أ) استراتيجيات التعلم المعرفية (١٥) مفردة موزعة على النحو التالي:

- التسميع (٥) مفردات و هي ذوات الأرقام (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣).
- التأمّل الإيجابي (١٠) مفردات و هي ذوات الأرقام (١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣).

(ب) استراتيجيات التعلم السلوكية (١٥) مفردة موزعة كالتالي:

- البحث عن مساعدة شخصية (٥) مفردات و هي ذوات الأرقام (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤).
- البحث عن مساعدة مكتوبة (٥) مفردات و هي ذوات الأرقام (١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩).

■ التطبيق العملي (٥) مفردات و هي ذوات الأرقام (٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤).

(ج) استراتيجيات التنظيم الذاتي (١٥) مفردة موزعة كالتالي:

- ضبط الانفعالات (٥) مفردات و هي ذوات الأرقام (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥).
- ضبط الدافعية (٥) مفردات و هي ذوات الأرقام (١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠).
- مراقبة أو قياس الفهم (٥) مفردات و هي ذوات الأرقام (٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥).

(٣) مقياس أهداف التحصيل (Achievement Goals) إعداد (Ames & Archer, cited in Kong & Hau, 1996 (ترجمة الباحث)

وهو مقياس تقرير ذاتي يهدف إلى قياس التوجهات نحو أهداف التعلم وأهداف الأداء من أجل قياس توجهات أهداف حجرة الدراسة Classroom Goal Orientation، والمقياس يتكون من ثمان مفردات، تستخدم أربعة مفردات لقياس أهداف التعلم، والمفردات الأربعة الأخرى تستخدم لقياس أهداف الأداء، وتم التحقق من البناء العملي للمقياس بواسطة (Kong & Hau, 1996) من خلال التحليل العملي التوكيدي لاستجابات (٢٧٤) طالباً بمدارس التعليم العام بالصين، وقد تم التأكد من أن المقياس يتضمن بعدين تشبع على كل منهما أربع مفردات هما نفس البعدين اللذين حددهما معدا المقياس، حيث كانت الاستجابة على مفردات المقياس تتم من خلال مقياس متدرج من تسع درجات تبدأ من اعترض بشدة وتأخذ الدرجة (١) إلى أوافق بشدة تأخذ الدرجة (٩).

وفي الدراسة الحالية تمت ترجمة المقياس وتعديل مفرداته لتناسب الطلاب في التعليم الجامعي، وعُدل نظام الاستجابة على مفردات المقياس بحيث يطلب من المفحوص تحديد درجة انطباق كل مفردة عليه من خلال مقياس مندرج من خمس نقاط هي:

"تنطبق تماماً - تنطبق كثيراً - تنطبق أحياناً - تنطبق نادراً - لا تنطبق تماماً" تأخذ التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

■ ثبات مقياس أهداف التحصيل:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (١١٣) طالباً من طلاب كلية المعلمين في بيشة متوسط العمر الزمني لهم (٢٠،٦١) سنة وانحراف معياري ٠،٤٧ سنة، وذلك بهدف تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس. وتم حساب معامل ثبات ألفا لكل من بعد أهداف التعم - بعد أهداف الأداء - الدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الثبات هي: (٠،٦١٤، ٠،٤٧٣، ٠،٥٣٠) على الترتيب، وهي قيم مرتفعة تؤكد سلامة المقياس لاستخدامه في الدراسة الحالية والاطمئنان إلى نتائجه.

■ الاتساق الداخلي لمقياس أهداف التحصيل:

تم تقدير الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

إن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠،٠١ وبذلك يكون المقياس على درجة معقولة من الاتساق الداخلي.

■ الصدق العاملي لمقياس أهداف التحصيل:

تم التحقق من صدق البناء العاملي للمقياس بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١١٣ طالباً)، حيث أسفر التحليل عن عاملين يفسران ٤٣،٨١% من التباين الكلي، الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح وجميع التشبعات كانت أكبر من (٠،٣)، والجدول (٩) يوضح النتائج النهائية للتحليل العاملي.

جدول (٩)

النتائج النهائية للتحليل العاملي لمفردات مقياس أهداف التحصيل

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني
١	٠،٦٧٨	-
٢	٠،٧٨٧	-
٣	٠،٦٣٠	-
٤	٠،٥٩٨	-
٥	-	٠،٥٧٢
٦	-	٠،٦٢٩
٧	-	٠،٧٧٠
٨	-	٠،٤٨٢
% التباين العاملي	٢٣،٧٥	٢٠،٠٦
% التباين التراكمي	٢٣،٧٥	٤٣،٨١

يتضح من الجدول (٩) أن التشبعات الدالة للمفردات على العاملين كانت كما يلي:

▪ العامل الأول: وقد تشبعت عليه مفردات بعد أهداف التعلم الأربع، وتراوحت التشبعات بين (٠,٥٩٨) للمفردة رقم (٤) إلى (٠,٧٨٧) للمفردة رقم (٢) وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "عوامل أهداف التعلم".

▪ العامل الثاني: وقد تشبعت عليه مفردات بعد أهداف الأداء الأربع، وتراوحت التشبعات بين (٠,٤٨٢) للمفردة رقم (٨) إلى (٠,٧٧٠) للمفردة رقم (٧) وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "عوامل أهداف الأداء"، وبذلك يكون المقياس صادقاً من حيث البناء العملي ويتفق مع تصورات معدي المقياس ونتائج دراسة (Kong & Hau, 1996).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض فيما يلي لنتائج اختبار فروض الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول

- ينص الفرض الأول علي ما يأتي " لا تتمايز عمليات الدراسة، واستراتيجيات التعلم، وتوجهات أهداف التحصيل عن بعضها البعض". وللتحقق من صحة هذا الفرض، أجرى التحليل العملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المتعامد بطريقة الفارماكس باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، وذلك لاستجابات الطلاب على أبعاد استبانة عمليات الدراسة وأبعاد قائمة استراتيجيات التعلم ومقياس أهداف التحصيل، وجدول (١٠) يوضح النتائج النهائية للتحليل العملي:

جدول (١٠)

النتائج النهائية للتحليل العملي لأبعاد أدوات الدراسة الثلاث

الأبعاد	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
التسميع	٠,٤٢٤	-	-	-
التأمل الإيجابي	٠,٥٨٧	-	-	-
البحث عن مساعدة شخصية	-	-	-	٠,٨٣٨
البحث عن مساعدة مكتوبة	-	٠,٥٥٥	-	-
التطبيق العملي	-	٠,٦١٤	-	-
ضبط الانفعالات	-	٠,٧٦٤	-	-
ضبط الدافعية	-	-	-	٠,٦٣٦
مراقبة أو قياس الفهم	٠,٥٩٠	-	-	-
الدافع العميق	٠,٧٨٦	-	-	-
الاستراتيجية العميقة	٠,٨٣٥	-	-	-
الدافع السطحي	-	-	٠,٧٦٠	-
الاستراتيجية السطحية	-	-	٠,٨٠٣	-
أهداف الأداء	-	-	٠,٦٠٠	-
أهداف التعلم	٠,٧٤٥	-	-	-
% التباين العاملية	٢٨,٦٣	١٢,٤٢	٨,٥٦	٨,٢٣
% التباين التراكمية	٢٨,٦٣	٤١,٠٥	٤٩,٦١	٥٧,٨٤

• استخدم الحاسب الآلي وحزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

يتضح من جدول (١٠) أن التحليل العاملي أسفر عن أربعة عوامل، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، التشبعات الدالة أكبر من (٠,٣) وتفسر هذه العوامل ٥٧,٨٤ % من التباين الكلي وهي :

- **العامل الأول:** بلغت التشبعات الدالة على هذا العامل ستة تشبعات جميعها أكبر من (٠,٤) وهي بعدا استراتيجيات التعلم المعرفية وبعدي المدخل العميق (الاستراتيجية العميقة - الدافع العميق)، وبعدي مراقبة الفهم من استراتيجيات التنظيم، وبعدي أهداف التعلم من أهداف التحصيل، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل التوجه نحو المعنى لتحقيق أهداف التعلم".
- **العامل الثاني:** بلغت التشبعات الدالة على هذا العامل ثلاثة تشبعات، اثنان منها من بعد استراتيجيات التعلم السلوكية وهما "البحث عن مساعدة مكتوبة - التطبيق العملي" والتشبع الثالث هو بعد "ضبط الانفعالات" من استراتيجيات التنظيم، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "استراتيجيات التعلم السلوكية مع تجنب القلق".
- **العامل الثالث:** بلغت التشبعات الدالة على هذا العامل ثلاثة تشبعات، اثنان هما: بعد الدافع السطحي وبعد الاستراتيجية السطحية وهما يشكلان معاً بعد العمليات السطحية في استبانة عمليات الدراسة، والتشبع الثالث هو بعد أهداف الأداء من مقياس أهداف التحصيل لذلك يمكن تسمية هذا العامل "عامل العمليات السطحية مع السعي للحصول على درجات مرتفعة".
- **العامل الرابع:** بلغت التشبعات الدالة على هذا العامل تشبعان فقط هما: "البحث عن مساعدة شخصية من بعد الاستراتيجيات السلوكية، وبعدي ضبط الدافعية من استراتيجيات التنظيم، لذلك يمكن تسمية هذا العامل، "عامل التنظيم الداخلي المصاحب بالمنفعة".

يتضح من نتائج التحليل العاملي:

- عدم تمايز الاستراتيجيات المعرفية "التسميع - التأمل الإيجابي" عن عمليات الدراسة العميقة "الاستراتيجية العميقة - المدخل العميق" وعن أهداف التعلم.
- تمايز عمليات الدراسة السطحية "الاستراتيجية السطحية - الدافع السطحي" عن استراتيجيات التعلم "المعرفية - السلوكية - التنظيم"، بينما ارتبطت بأهداف الأداء.
- تمايز بعدي استراتيجيات التعلم السلوكية "البحث عن مساعدة مكتوبة - التطبيق العملي" عن عمليات الدراسة "العميقة - السطحية" واستراتيجيات التعلم المعرفية "التسميع - التأمل الإيجابي"، بينما ارتبطت بضبط الانفعالات أحد أبعاد استراتيجيات التنظيم.

ويعنى ذلك تحقق صحة الفرض الأول جزئياً؛ ويعزى ذلك إلى: عدم تمايز استراتيجيات التأمل الإيجابي عن عمليات الدراسة العميقة لوجود تقارب شديد بين خصائصها؛ فالتأمل الإيجابي يتضمن تنظيمات عقلية تساعد في تصنيف وربط المعلومات التي يتم تعلمها، كما يفرض تنظيم معين للمادة يسهم في سرعة تعلمها. ويتضمن أيضاً عملية التطوير التي تساعد في تكوين ارتباطات ذهنية بين المادة المراد تعلمها والخبرة السابقة بهدف الوصول لمستوى مرتفع من الفهم، وهي نفسها

خصائص العمليات العميقة والتي تتمثل في: البحث عن المعنى، استخدام الأدلة والبراهين، البحث فيما وراء النص، ترابط الأفكار من خلال بحث العلاقات بينها.

ويعزو الباحث عدم تمايز إستراتيجية التسميع عن عمليات الدراسة العميقة إلى وجود ارتباط بين عملية التذكر أحد خصائص إستراتيجية التسميع والتي تعنى تكرار المادة التي يتم تعلمها ذهنياً بنفس الشكل الذي تقوم عليه بهدف الوصول إلى الفهم التام، حيث يكون التركيز على التذكر المتعمق الذي يؤدي إلى تمام عملية التعلم بهدف تحسين الذات وتطويرها وليس بهدف الحصول على درجات مرتفعة. وهنا يكون اتحاد بين عملية التذكر والفهم، وعن تمايز عمليات الدراسة عن استراتيجيات التعلم وارتباطها بأهداف الأداء يعزى ذلك إلى خصائص الاستراتيجية السطحية، والتي تتمثل في التركيز على أجزاء من المادة الدراسية والحقائق منفصلة، والتي تبدو أكثر أهمية من وجهة نظر الطلاب بهدف الحصول على درجات مرتفعة، وهذا هو هدف الأداء. فالدافعية هنا مختلفة وهي التي تتحكم في توجيه الاستراتيجية، كما أن تمايز استراتيجيات التعلم السلوكية عن عمليات الدراسة يعد نتيجة منطقية من وجهة نظر الباحث؛ فالبعد السلوكي هو ناتج لتفاعل المكون المعرفي مع المكون الدافعي. فهو أبعد عن كونه إستراتيجية يستخدمها الفرد في التعلم بل هو من قبيل الإجراءات التي يتعين على الفرد استخدامها من أجل تفعيل وإثراء الاستراتيجيات المعرفية أو التنظيمية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه لا يمكن التنبؤ ببعدي أهداف التحصيل " أهداف الأداء - أهداف التعلم " من أبعاد عمليات الدراسة وأبعاد إستراتيجية التعلم. وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم إجراء تحليل الإنحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise ، أو الإنحدار المتعدد المنتظم باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) باستخدام الحاسب الآلي، وذلك من خلال إدراج المتغيرات المستقلة " أبعاد كل من عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم " في معادلة الإنحدار المتعدد " خطوة خطوة "، حيث يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع، وهو أهداف التعلم كبعدي أساسي من أهداف التحصيل مرة، وبعد أهداف الأداء وهو البعد الثاني من أهداف التحصيل مرة أخرى، ثم يليه إدراج ثاني أقوى المتغيرات وهكذا. وهي تلك المتغيرات التي لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع، ثم تحذف المتغيرات التي ليس لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع. والجدولان (١١)، (١٢) يوضحان النتائج النهائية لتحليل الإنحدار والذي يوضح البنى الإنحدارية لكل من أهداف التعلم وأهداف الأداء كل على حدة على المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة.

ويتضح من جدول (١١) أن جميع قيم معاملات الإنحدار دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، فيما عدا قيمة معامل الإنحدار لثابت الإنحدار دالة عند مستوى ٠,٠٠٥، وأن أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع "أهداف التعلم" هو الاستراتيجية العميقة، يليه الدافع العميق، وهما بعدان من استبانة عمليات الدراسة، وثالث هذه المتغيرات هو التطبيق العملي أحد أبعاد استراتيجيات التعلم السلوكية، وباقي المتغيرات أو الأبعاد لها تأثير ضئيل غير دال إحصائياً. كما تم إجراء تحليل التباين

لتحليل الإنحدار حيث قيمة (ف) بلغت (٥٩,٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١)، وهذا يعنى أن انحدار أهداف التعلم على المتغيرات المسهمة دالة عند نفس المستوى، وبالتالي فإن المعادلة التالية هي معادلة التنبؤ بالمتغير التابع من المتغيرات المستقلة الدالة.

جدول (١١)

نتائج تحليل الإنحدار لأهداف التعلم على عمليات واستراتيجيات التعلم

المتغيرات المستقلة	معامل الإنحدار	الخطأ المعياري لمعامل الإنحدار	قيمة بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الإنحدار	١,٨٤٣	٠,٩٤٦	-	١,٩٤٩	٠,٠٥
الاستراتيجية العميقة	٠,٢٩٨	٠,٠٥٥	٠,٣٥٣	٥,٤٠٩	٠,٠٠١
الدافع العميق	٠,٢٧٠	٠,٠٦٠	٠,٢٩٨	٤,٥٢٨	٠,٠٠١
التطبيق العملي	٠,١٥٤	٠,٠٣٩	٠,٢٠٤	٣,٩٧٥	٠,٠٠١

$$\text{أهداف التعلم} = ١,٨٤٣ + ٠,٢٩٨$$

$$\text{الاستراتيجية العميقة} + ٠,٢٧٠ \text{ الدافع العميق} + ٠,١٥٤ \text{ التطبيق العملي}$$

وهذا يؤول إلى أن زيادة أي من المتغيرات المستقلة الثلاث في المعادلة يؤدي إلى زيادة في أهداف التعلم، حيث يمكن القول أنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين أهداف التعلم ويعدى عمليات التعلم العميقة (الاستراتيجية العميقة - الدافعة العميقة)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Kong & hau, 1996).

ويلاحظ أن قيمة معامل التحديد للمتغيرات الثلاثة هي (٠,٤٤٥)، وبالتالي نسبة إسهام المتغيرات الثلاثة ذات الدلالة في متغير أهداف التعلم هي ٤٤,٥ %، وأن النسبة المتبقية وهي ٥٥,٥ % ترجع لعوامل أخرى.

جدول (١٢)

نتائج تحليل الإنحدار لأهداف الأداء على عمليات واستراتيجيات التعلم

المتغيرات المستقلة	معامل الإنحدار	الخطأ المعياري لمعامل الإنحدار	قيمة بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الإنحدار	٤,٢٤٦	١,٥٢١	-	٢,٧٩	٠,٠١
الاستراتيجية السطحية	٠,٢٣٨	٠,٠٦٥	٠,٢٤٤	٣,٦٥	٠,٠١
الاستراتيجية العميقة	٠,١٦٨	٠,٠٥٣	٠,١٩٧	٣,١٦	٠,٠١
ضبط الدافعية	٠,١٢٧	٠,٠٥٥	٠,١٤٤	٢,٣١	٠,٠٥
الدافعة السطحية	٠,١٣٤	٠,٠٦٠	٠,١٥١	٢,٢٥	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٢) أن: جميع قيم معاملات الإنحدار دالة عند مستويي الدلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١)، كما يتضح أن أقوى المتغيرات تأثيراً في المتغير التابع " أهداف الأداء " هو الاستراتيجية السطحية، يليه بعد الاستراتيجية العميقة وهما من أبعاد استبانة عمليات الدراسة. ويأتي في المرتبة الثالثة بعد ضبط الدافعية كأحد أبعاد إستراتيجية التنظيم. ويأتي في المرتبة الرابعة بعد الدافعية السطحية أحد أبعاد عمليات الدراسة، ولم تظهر باقي المتغيرات لكون أثرها ضئيلاً وغير دال إحصائياً على

المتغير التابع. كما تم إجراء تحليل التباين لتحليل الإنحدار حيث قيمة (ف) بلغت (١٣,٩١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ويعنى ذلك أن المتغيرات المسهمة دالة عند المستوى نفسه، والمعادلة التالية هي معادلة التنبؤ بأهداف الأداء من المتغيرات المستقلة الدالة.

$$\text{أهداف الأداء} = ٤,٢٤٦ + ٠,٢٣٨ \cdot \text{الاستراتيجية السطحية} + ٠,١٦٨ \cdot \text{الاستراتيجية العميقة} + ٠,١٢٧ \cdot \text{ضبط الدافعية} + ٠,١٣٤ \cdot \text{الدافعية السطحية}$$

وتجدر الإشارة إلى أن قيمة معامل التحديد للمتغيرات الأربعة هي (٠,٢٠٠)، وهذا يعنى أن نسبة إسهام المتغيرات المستقلة ذات الدلالة في المتغير التابع " أهداف الأداء " هي ٢٠ %، بمعنى أن نسبة التغير في أهداف الأداء والتي ترجع إلي العوامل المسهمة في الجدول (١٧) هي ٢٠% ويرجع ما نسبته ٨٠% من التغير في أهداف الأداء إلى عوامل أخرى.

وأُسفرت نتائج تحليل الإنحدار عن أن عمليات الدراسة العميقة بمكوناتها المعرفي وهي الاستراتيجية العميقة، والوجداني وهو الدافع العميق، كانت أقوى المتغيرات تأثيراً في التنبؤ بأهداف التعلم، تليها إستراتيجية التطبيق العملي وهي إستراتيجية تعلم سلوكية وبنسبة إسهام ٤٤,٥%. كما أسفرت النتائج عن إسهام المتغيرات المعرفية " إستراتيجية سطحية - إستراتيجية عميقة"، والمكون الوجداني " ضبط الدافعية" بنسبة ٢٠% بالتنبؤ بأهداف الأداء، بمعنى أنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين أهداف الأداء وبعدي عمليات الدراسة السطحية (الاستراتيجية السطحية - الدافعية السطحية)، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Kong & Hau 1996) ويرجع الباحث ذلك إلى الأتي:

أولاً: بالنسبة للتنبؤ بأهداف التعلم:

الطلاب ذوو عمليات الدراسة العميقة تكون دافعتهم للتعلم عميقة من أجل التعلم، فهي دافعية داخلية تساعد الفرد على سهولة التعامل مع المعلومات مهما كانت صعوبتها، كما أن استراتيجيته في التعلم هي البحث عن المعنى، وهدف المؤلف، والبحث فيما وراء النص، واستخدام الأدلة والبراهين، وربط المعلومات الجديدة بالخبرة السابقة، مما يسهم في تحقيق أهداف التعلم، كما أن توجيه أهداف التعلم يتطلب الممارسة العملية، وتجريب ما تم تعلمه بهدف زيادة الإتقان والوصول إلى مستويات عالية من التمكن وهذا ما ظهر واضحاً في إسهام إستراتيجية التطبيق العملي في التنبؤ بأهداف التعلم.

ثانياً: بالنسبة للتنبؤ بأهداف الأداء:

كانت عمليات الدراسة السطحية بمكوناتها المعرفي " الاستراتيجية السطحية"، والوجداني " الدافع السطحي" من بين أقوى المتغيرات إسهاماً في التنبؤ بأهداف الأداء. ويرجع ذلك إلى خصائص الطلاب ذوي عمليات الدراسة السطحية، حيث تكون لديهم دافعية الخوف من الفشل

وهو دافع سلبي، ودافعيه خارجية وهو دافع موجب يتمثل في السعي إلى الحصول على المؤهل، بمعنى أن الدراسة عندهم بهدف الحصول على مؤهل دراسي؛ وبالتالي فإن استراتيجياتهم في التعلم هي حفظ واستظهار الحقائق والأفكار الأساسية وإعادة إنتاجية ما تعلموه، حتى يتحقق الدافع وهو الحصول على درجات مرتفعة وهذا هو جوهر توجيه أهداف الأداء، كما يرجع إسهام الاستراتيجية العميقة إلى أن هذه الاستراتيجية ينطوي داخلها على إستراتيجية سطحية من خلال استدعاء الفرد للخبرات السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة، وهي عملية تذكر، أما العوامل الأخرى المسهمة في التنبؤ بكل من: أهداف الأداء، وأهداف التعلم قد تكون عوامل عقلية معرفية مثل نسبة الذكاء، وعوامل انفعالية وجدانية، والمناخ الصفّي، وطريقة التقويم، وطبيعة المقررات الدراسية، وطرائق وأساليب التدريس ... الخ.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي - كما يقاس بالمعدل التراكمي - من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم وتوجهات أهداف التحصيل ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتعددة بطريقة Stepwise لتحديد البني الانحدارية للتحصيل الدراسي على كل من استراتيجيات التعلم وعمليات الدراسة وأهداف التحصيل، لتحديد مدى إسهام تباين المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة في تباين التحصيل الدراسي. (الجدول ١٣) يوضح النتائج النهائية لتحليل الانحدار:

جدول (١٣)

النتائج النهائية لتحليل الانحدار للتحصيل الدراسي على المتغيرات الثلاثة

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	قيمة بيتا	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	معامل الانحدار	المتغيرات المستقلة
٠,٠١	١٣,٧	-	٠,٢٦٤	٣,٦٣	ثابت الانحدار
٠,٠١	٣,٩١ -	٠,٢٦٩ -	٠,٠١١	٠,٠٤٥ -	التسميع
٠,٠١	٣,٢٦	٠,٢٢٣	٠,٠٠٧	٠,٠٢٢	التأمل الإيجابي
٠,٠٥	٢,١٣ -	٠,١٤٧ -	٠,٠١٢	٠,٠٢٥ -	الدافع العميق

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا قيمة معامل الانحدار لمتغير الدافع العميق فهي دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥). كما يتضح أن أقوى المتغيرات تأثيراً على التحصيل الدراسي هي بعد التسميع، تليها إستراتيجية التأمل الإيجابي أو ما يسمى التأمل النشط وهما بعدا استراتيجيات التعلم المعرفية، ثم يأتي الدافع العميق أحد مكونات عمليات الدراسة العميقة في المرتبة الثالثة من حيث التأثير في التحصيل الدراسي. ولم تظهر باقي المتغيرات لأثرها المحدود وغير الدال إحصائياً، كما تم إجراء تحليل التباين لتحليل الانحدار حيث قيمة (ف) بلغت (٨,٢١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١)، وذلك يعني أن المتغيرات

المساهمة في التحصيل الدراسي دالة عند نفس المستوى، والمعادلة التالية هي معادلة التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال المتغيرات الثلاثة:

$$\text{التحصيل الدراسي} = ٣,٦٣ - ٠,٠٤٥ \dots$$

$$\text{السمع} + ٠,٠٢٢ \text{ التأمّل الإيجابي} - ٠,٢٥ \text{ الدافع العميق}$$

وتجدر الإشارة إلى أن قيمة معامل التحديد للمتغيرات الثلاثة هي (٠,٠٩٩) وهذا يعني أن نسبة إسهام تلك المتغيرات الموضحة بالمعادلة السابقة في تغير التحصيل الدراسي هي ١٠% تقريباً وهي نسبة ضئيلة جداً، وترجع ما نسبته (٩٠%) من التغير في التحصيل الدراسي لعوامل أخرى غير عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم وأهداف التحصيل، قد تكون هذه العوامل مرتبطة بالفرد نفسه مثل: القدرات العقلية، الجوانب الوجدانية، خبراته السابقة... الخ. وقد تكون عوامل ترتبط بمتغيرات الموقف التعليمي مثل: طرائق التدريس، زمن التدريس، المحتوى الدراسي، المناخ الصفّي، إجراءات تنظيم موقف التعلم أو ما يسمى بالتنظيم الخارجي... الخ.

وبالرجوع إلى معادلة التنبؤ السابقة يلاحظ أن الزيادة في إستراتيجية السمع أو الدافع العميق يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل، بمعنى وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين التحصيل الدراسي والسمع أو استراتيجيات التعلم المعرفية، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Warr & Downing, 2000)، بينما يختلف ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (كمال عطية، ٢٠٠٠م)، كما يعني ذلك وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين التحصيل الدراسي والدافع العميق أحد أبعاد عمليات التعلم العميقة، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (محمود عوض الله، ١٩٨٨) بينما يختلف ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسات: (Zeegers, 2001); (Biggs, 1987a); (Entwistle & Ramsden, 1983, p.46); (Sadler-Smith, 1996); (Trigwell & Prosser, 1991); (Entwistle & Entwistle, 1991) وقد يرجع هذا الاختلاف إلى طريقة تقدير التحصيل الدراسي التي استخدمت في الدراسة الحالية والتي اعتمدت على المعدل التراكمي، وتبدو أن هذه النتيجة غير منطقية، ويرجع الباحث ذلك إلى:

- أن المعدل التراكمي الذي استخدم كدالة عن التحصيل الدراسي ربما لم يكن معياراً حقيقياً عن مستوى تحصيل الطلاب، وذلك لأن درجة الطالب في المقررات النظرية تشمل (٤٠%) أعمال سنة، و(٦٠%) للاختبار التحريري النهائي، ودرجة أي مقرر عملي تشمل (٦٠%) أعمال سنة، و(٤٠%) للاختبار التحريري النهائي، ربما درجة أعمال السنة لم تعبر حقيقة عن المستوى الفعلي للطلاب فهي تخضع إلى العوامل الشخصية والحالة المزاجية للقائم بعملية التقييم، كما أن المعدل التراكمي يتم حسابه من خلال قسمة جميع النقاط التي يحصل عليها الطالب في المقررات التي اختبر فيها على جميع الساعات لهذه المقررات؛ وأن الطلاب الحاصلين على درجات خام تنحصر بين - على سبيل المثال - (٦٠-٦٤ درجة) يحصلون على (٢) نقطة للمقرر الذي يدرس ساعة واحدة أسبوعياً أو (٤) نقاط للمقرر الذي يدرس (٢) ساعة أسبوعياً. فهذه

الطريقة تؤدي إلى المساواة بين الطلاب في عدد النقاط على الرغم من وجود فروق بينهم في الدرجات الخام يصل هذا الفرق إلى (٥) درجات. وأيضاً مدى المعدل التراكمي هو خمس وحدات وهو مدى محدود، والتباين الناتج عنه صغير مما ينعكس على النتائج. كما أن المعدل التراكمي يأخذ في حسابه المقررات التي رسب فيها الطالب وتلك التي اجتازها بنجاح وأيضاً التي تفوق فيها مما قد يؤثر على النتيجة العامة للطالب.

• كما يرجع التأثير السلبي لإستراتيجية التسميع على التحصيل الدراسي إلى مستوى القلق المرتفع الذي يصاحب عملية التكرار السطحي أثناء حفظ واستظهار المعلومات لأجزاء المادة الدراسية ، مما يؤثر على الأداء، وذلك لأن ارتفاع مستوى القلق يؤدي إلى انخفاض قدرة الفرد على تفسير المعلومات، وتشتت الانتباه، وتداخل الأفكار، مما يؤثر في المصادر المعرفية التي تؤدي إلى النجاح. كما يعيق القلق المرتفع دافعيه الفرد الداخلية مما يؤثر سلباً في الأداء الأكاديمي. وينشأ القلق المرتفع نتيجة كثرة المقررات الدراسية، وكثرة المعلومات التي يحتويها كل مقرر، واعتماد عدد كبير من الطلاب على استذكار دروسهم ليلة الامتحان أو قبلها بيوم على الأكثر، مما يشكل عبأ على الذاكرة ينشأ عنه صعوبة في عمليات التفسير، أو التخزين، أو الاسترجاع مما يؤثر في الأداء.

• كما يمكن إرجاع ذلك أيضاً إلى وجود مشكلات في المعالجة المعرفية للطلاب والتي تتمثل في صعوبة تحديد الأجزاء المهمة والتي يجب حفظها وتخزينها في الذاكرة لاسترجاعها وقت الاختبار. كذلك الصعوبة في التمييز بين النقاط الأساسية والفرعية، وما الذي ينبغي تذكره حيث يصعب تذكر كل شيء لكم المحتويات الدراسية المتمثل في وجود مقررات ثقافية وأخرى تربوية وثالثة أكاديمية. كما قد يرجع ذلك إلى عدم التنظيم الخارجي الجيد لموقف التعلم، أو لطبيعة الاختبارات، ونوعها أو لنظرة الطالب السلبية عن الذات، وعدم القدرة على التوافق مع الدراسة أو انخفاض مستوى ثقتهم بأنفسهم لعدم الرغبة في العمل في مهنة التدريس، فغالبية الطلاب قد التحقوا بكلية المعلمين نظراً لكونها الوحيدة في المنطقة.

وبعد: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج تلك الدراسة يوصي الباحث بتصميم أداة واحدة تصلح لقياس كل من عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم، مع الأخذ في الاعتبار الأبعاد التي تجمعت معا علي عامل واحد، إعداد برنامج تدريبي لطلاب الجامعة لدعم عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم التي تسهم بدرجة عالية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي أو نوعي أهداف التحصيل (الأداء - التعلم).

المراجع

المراجع العربية

- رضا أبو سريع، محمد غنيم ، كمال عطية (١٩٩٥). دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية ببها - جامعة الزقازيق، يوليو ص ص ٤٩-٢ .

- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ودافعيه التعلم والتحصيل الدراسي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية - جامعة المنوفية، العدد الثاني، ص ص ٢٥٠-٢٨١.
- محمد أحمد غنيم (١٩٩٩). كراسة تعليمات وأسئلة استبانة طرق (مداخل) الدراسة، بنها، مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.
- محمود عوض الله (١٩٨٨). أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق، العدد السادس، مايو، ص ص ١٣١-١٦٨.

المراجع الأجنبية

- Abouserie, R.A. (1993). Approaches to studying and levels of processing. relationship with self esteem and achievement motivation. Egyptian Journal of Psychological Studies, No.4.
- Bochner, S. (1996). The Learning strategies of bilingual versus monolingual students. British Journal of Educational Psychology, 66, 83-93.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. British Journal of Educational Psychology, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (1985). The Role of meta-learning in study processes. British Journal of Educational Psychology, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1987). Student approaches to learning and studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1993): What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. British Journal of Educational Psychology, 63, 3-19.
- Biggs, J.; Kember, D. & Leung, D.Y. P. (2001). The Revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Education Psychology, 71, 133-149.
- Child, D. (1986). Cognitive styles: Some recent ideas of relevance to teachers. (Eds.) Personality, cognition, and values, by Christopher, Bagley Garendar, K. Verma MC Milan, pp.171-195.
- Dart, B.C.; Burnett, P.C.; Purdie, N.; Lewis, G.B.; Campbell, J. & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. Journal of Educational Research, 93, 4, 262-271.
- Drew, P. & Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A causal modeling investigation with

- Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 173-188.
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching*. New York: John Wiley and Sons Ltd.
 - Entwistle, N. J. & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
 - Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Groom Helm.
 - Entwistle, N.J. & Tai T.H. (1994). *The Revised approaches to studying Inventory*. University of Edinburgh: Center for Research into Learning and Instruction.
 - Entwistle, N.J. & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
 - Garcia, F.C. & Justicia, F. J. (1994). Learning strategies, styles and approaches: An analysis of their interrelationships. *Higher Education*, 27, 261-270.
 - Harvey, R. M. (1994). Learning styles and approaches to learning: distinguishing between concepts and instruments. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 373-388.
 - Jones, A. & Jones, D. (1996). Student orientation to independent learning. *Higher Education Research and Development*, 15(2), 83-96.
 - Janseen, P.J. (1996). Studaxology: The expertise students need to be effective in higher education. *Higher Education*, 31, 117-191.
 - Keef, J.W. (1982). Assessing student learning styles: An overview national association of secondary school principals, (Eds.) *Student learning styles and brain behavior*, selected paper from The national conference sponsored by the learning styles network, pp.43-53.
 - Kember, D. & Leung, D.Y.P. (1998). The Dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395-407.
 - Kember, D.; Wong, A. & Leung, D.Y.P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323-343.

- Kong, C.K. & Hau, K.T. (1996). Students' achievement goals and approaches to learning: The relationship between emphasis on self-improvement and through understanding. *Research in Education*, 55, 74-85.
- Marton, F.; Dall Alba, G. & Beaty, E. (1993). "Conceptions of Learning", *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Prosser, M.; Trigwell, K. & Taylor P. (1994). A phenomenographic study of academic conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Sachs, J. & Gao, L. (2000). Item-Level and subscale level factoring of Biggs' learning process questionnaire (LPQ) in a mainland Chinese sample. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 405-418.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: age, gender and academic performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-379.
- Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 81-93.
- Schmeck, R.R. (1982). Inventory of learning processes. In J.W. Keef (Ed.) *Student Learning styles and Brain Behavior*. New York: National Association of Secondary schools principal, pp. 73-80.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning styles of college student's. In R.F. Dillon & R.R. Schmeck (Eds.), *Individual Differences in cognition*, Vol.1, New York: Academic Press, Inc. pp.233-279.
- Schmeck, R.R.; Ribich, F.D. & Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 423-431.
- Speth, C. & Brown, R. (1988). Study approaches, processes and strategies: Are three perspectives better than one? *British Journal of Educational Psychology*, 58, 247-257.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Vermunt, J.D. (1996). Meta-cognitive, cognitive and effective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.

- Vermunt, J.D. (1998). The Regulation of constructive learning processes. British Journal of Educational Psychology, 68, 149-171.
- Volet, S.E. (1991). Modeling and coaching of relevant meta -cognitive strategies for enhancing university students Learning. Learning and Instruction, 1, 319-336.
- Warr, P. & Downing, A (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. British Journal of Psychology. 91, 311-333.
- Wilson, K.L.; Smart, R.M. & Watson, R.J. (1996). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. British Journal of Educational Psychology, 66, 59-71.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. British Journal of Educational Psychology, 71, 115-132.

تاريخ ورود البحث : ٤/١٨ / ٢٠٠٥م
تاريخ ورود التعديلات : ١١/٢٩ / ٢٠٠٥م
تاريخ القبول للنشر : ١٢/١٩ / ٢٠٠٥م

Prediction of Achievement Goals and Academic Through Study Processes and Learning Strategies

Mohamed Ahmed Ghoniem*

Abstract

The aims of this study were to investigate how far study processes, learning strategies and achievement goals are variant, predicting achievement goals through study processes and learning strategies and forecasting achievement through study processes, learning strategies and achievement goals. The researcher translated three instruments (Study Processes Questionnaire /Learning Strategies Checklist and Achievement goals scale).

First, they were administered to a pilot sample of 113 students and then to a final sample 227 students at Bisha Teachers College, Saudi Arabia. Factor analysis and regression analysis were applied in data analysis. The study came to the following conclusions:

- Surface study processes (surface strategy /surface motive) were variant learning strategy. Surface study processes were not variant from performance objectives as a dimension of achievement goals.
- Interpersonal help seeking strategies motivation control were variant from study processes and the two dimensions of achievement goals (performance /learning).
- Beta values proved that surface strategies /deep strategies /surface motive / motive control are the factor which help predict performance goals.
- Beta values proved that)rehearsal /active reflection and deep motive) could help predict achievement.

* Professor of Educational psychology, Head of Education and Psychology Dept. College of Teachers-Bisha, Saudi Arabia.