

استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الجامعي

د. زهرية إبراهيم عبد الحق أ. د. صباح حسين العجيلي

كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء، عمان
المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء في تعلمهم، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى. ولتحقيق ذلك استخدمت استبانة من إعداد الباحثين مكونة من (٣٠) فقرة في ثلاث مجالات هي: الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية والوجدانية، تم التحقق من صدقها وثباتها. تألفت عينة الدراسة من (٣٠١) طالباً وطالبة اختبروا بطريقة عشوائية طبقية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن استخدام طلبة جامعة الإسراء لاستراتيجيات التعلم كان بمستوى متوسط، وأنهم يستخدمون الاستراتيجيات السلوكية أكثر من غيرها، تليها الاستراتيجيات الوجدانية، وأقلها الاستراتيجيات المعرفية. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الجامعي. بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات تعزى لمتغير التخصص. وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان باهتمام الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بتشجيع الطلبة على استخدام استراتيجيات تعلم بمستويات معرفية ووجدانية عالية.

المقدمة

شهد الميدان التربوي في العالم تطورات واسعة شملت جوانب كثيرة، منها ما يخص المناهج واستراتيجيات التدريس وتجويد التعليم والتقويم والتقنيات التربوية وفي كل هذه الجوانب كان الاهتمام يتركز على المتعلم وفاعليته في التعلم. فالطالب، كما يشير سلاتر (Slater, 1997)، يحتاج في الوقت الحاضر أن يحصل على المعرفة ويتعلم كيف يفسر المعلومات التي حصل عليها، وأن يكون

قادراً على حل المشكلات وأن يتخذ قرارات صائبة. ولكي يعمل كل ذلك فإنه ينبغي أن يطور مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد التي تساعد في عملية البحث عن المعرفة وتطبيقها في مواقف حياتية.

وهذا يعني أن عملية التعلم والتعليم ينبغي أن تكون قائمة على نشاط وفاعلية الطالب ذاته، لا على نشاط المعلم لوحده. وفي هذا الصدد يشير كل من ماراتيما وحمدان (Mattarima & Hamdan, 2011) إلى أن التحول من عملية التعلم والتعليم القائمة على المعلم إلى عملية التعلم القائمة على الطالب تتطلب وجود نشاطات تعليمية مختلفة، وجهود مكثفة من الطالب لاستثارة طاقاته الكامنة وتحفيزه على التعلم. كما تتطلب من المعلم تهيئة الظروف المناسبة لتلك العمليات والنشاطات.

وعلى هذا الأساس ينبغي أن يتغير دور المعلم من كونه ملقن أو مزود للمعلومات إلى موجه ومرشد للطلبة لمساعدتهم في الحصول على المعرفة من خلال تهيئة الظروف المناسبة. وبذلك يشير تولنتينو ومانويل (Tolentino & Manuel, 2012) إلى أن المعلمين في الوقت الحاضر يتوقعون من طلبتهم أن يكونوا قادرين على تحديد أهدافهم التعليمية وأن يتابعوا تحصيلهم وقيموا أنفسهم فيه. وفي السياق ذاته يشير كروملي (Cromley, 2000) بأن التدريس يجب أن ينصب على جعل الطالب أكثر استقلالية في التعلم، بحيث يستطيع الاستمرار في التعلم بعد ترك المؤسسة التعليمية. كما يشير إلى أن التعليم المصاحب للفهم يساعد المتعلم على تذكر المعلومات بشكل أفضل لأن المعلومات المفهومة يسهل معالجتها والاحتفاظ بها في الذاكرة. وأبعد من ذلك وبشكل أكثر تفصيلاً يقول جادرج وبروكسرت (Jadrich & Bruxvoort, 2011) أننا يجب أن نتوقع من الطالب أن يفهم ويستخدم المعرفة والمهارات والعمليات ذاتها التي استخدمها العلماء.

وترتبط استراتيجيات التعلم بكيفية معالجة المعلومات في الدماغ من ناحية، وبمفهوم ماوراء المعرفة Metacognition أو ماوراء الذاكرة Metamemory من ناحية أخرى. فعندما يستخدم الطالب أياً من استراتيجيات التعلم لتسهيل

عملية التعلم فإنه يقوم باستقبال المعلومات التي يريد أن يتعلمها وترميزها وتخزينها في الذاكرة الطويلة لغرض الاستفادة منها عند الحاجة. فالذاكرة تقف وراء كل نشاط يقوم به الإنسان، وهي تؤدي دوراً أساسياً في كل خبرة تعليمية (Engel-Yeger et al., 2011).

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

وهناك دلائل كثيرة على أهمية استخدام استراتيجيات التعلم في تحسين عملية التعلم عند الطلبة، وفي زيادة تحصيلهم للمادة المراد تعلمها. فقد أوضحت نتائج دراسة جرين واكسفورد (Green & Oxford, 1995) حول استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة بورتريكو، بأن الطلبة الناجحين في اللغة الانجليزية كانوا يستخدمون استراتيجيات تعلم بمستوى عال أكثر من الطلبة غير الناجحين. وافترض برون (Bruen, 2001) أن استخدام استراتيجيات التعلم ذات المستوى العالي يرتبط بكفاءة لغوية عالية عند الطالب، وأن المتعلم الناجح يستخدم استراتيجيات تعلم أكثر من المتعلم غير الناجح. وأيد هذا التوجه جرفيش (Griffiths, 2003) بقوله أن المتعلمين الذين يمتلكون كفاءة لغوية عالية يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر من المتعلمين الأقل كفاءة. ويقول باندورا (Bandura, 1997)، المشار إليه في (Tuckman, 2003)، أن استخدام الاستراتيجيات التعليمية من قبل الطالب يزيد من دافعيته للتعلم وبالتالي يزيد من انجازه الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال عمل الباحثين في التدريس الجامعي، لاحظنا أن نسبة كبيرة من الطلبة يجدون صعوبة في التعامل مع المعلومات بمستويات معرفية عالية كما هو

متوقع من الطالب الجامعي. فعلى سبيل المثال، عندما يتضمن الامتحان أسئلة بمستويات معرفية عالية نجد أن الكثير من الطلبة يصعب عليهم الإجابة عنها بشكل صحيح. ولما لاستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة من دور أساسي في زيادة التعلم لديهم وفي تحسينه ورفع مستواه - كما أشير سابقاً - فقد يكون مستوى التعامل البسيط للمعلومات عند بعض الطلبة راجع إلى أن هؤلاء الطلبة لا يستندون إلى استراتيجيات تعلم واضحة المعالم والإجراءات، وإن جل استراتيجياتهم المستخدمة تركز على النمط التقليدي المتمثل في النمط السلوكي. وهذا شكل الدافع الرئيس لدى الباحثين لمعرفة طبيعة استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. ومن هنا تتجلى مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما استراتيجيات التعلم الأكثر استخداماً لدى طلبة جامعة الإسراء؟
- ٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة الإسراء تعزى لمتغير الجنس؟
- ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة الإسراء تعزى لمتغير التخصص؟
- ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة الإسراء تعزى لمتغير المستوى الجامعي؟

أهمية الدراسة

يتوقع الباحثان أن تسهم نتائج الدراسة في تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم ذات المستوى الرفيع ويحتمل أن تكون غائبة عما يقوم به الطالب الجامعي من نشاطات معرفية تساعد في التعلم الفعال. كما يمكن أن تفيد نتائج الدراسة جميع المهتمين بتعلم الطالب الجامعي، ومنهم أعضاء هيئة التدريس وأولياء أمور الطلبة، وذلك من خلال تهيئة الظروف المناسبة لممارسة استراتيجيات التعلم التي تؤدي إلى تعلم مجد وفعال.

أهداف الدراسة

- ١ - التعرف إلى استراتيجيات التعلم الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة الإسراء.
- ٢ - التعرف إلى الدلالة الإحصائية للفروق في مستوى استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة الإسراء تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى.

محددات الدراسة

تعتمد نتائج الدراسة على المحددات البشرية والمكانية والزمانية والإجرائية التي اعتمدت في الدراسة. فقد اقتصرنا على عينة من طلبة جامعة الإسراء بالمملكة الأردنية الهاشمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١١/ ٢٠١٢. وتعتمد دقة نتائج الدراسة على صدق وثبات الأداة المستخدمة في جمع البيانات، فضلاً عن دقة التحليل الإحصائي للبيانات الكمية المستحصلة. وقد حاول الباحثان ضبط هذه العوامل كما سيتضح لاحقاً.

مصطلحات الدراسة

١ - استراتيجيات التعلم Learning Strategies: يعرف وينشتاين و ماير (Weinstein & Mayer, 1986) استراتيجيات التعلم بأنها "السلوكيات وأنماط التفكير التي يغمس فيها الطالب، وتؤثر بدورها في عملية الترميز التي تتم في الذاكرة.... ومن هنا فإنها تعد خاصية أساسية عند الطالب الذي يمارس أو يبحث عن التعلم الفعال. فهي تتعلق بقدرة المتعلم في الإبداع والمراقبة وخلق مناخ يزيد ويحسن عملية التعلم كما ونوعاً".

وتعرفها اكسفورد (Oxford, 1990) بأنها: نشاطات خاصة وأنماط سلوك وأساليب يستخدمها الطلبة بشكل واع لتحسين تقدمهم في فهم واستخدام المعرفة. وهذه الاستراتيجيات تساعد في جعل التعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة للمتعلم. وبالاتجاه ذاته يعرف كل من أومالي وجاموت (O'Malley & Chamot, 1990) استراتيجيات التعلم بأنها: الأفكار والسلوكات الخاصة التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم في فهم المعلومات الجديدة وتعلمها واستعادته".

ويقول سلنكر (Selinker, 2001) أن استراتيجيات التعلم تتضمن نشاطات عقلية داخلية ونشاطات بدنية خارجية.

وبتفصيل أكثر يعرف كل من شنك وزمرمان (Schunk & Zimmerman, 2003) استراتيجيات التعلم بأنها: الاختيار الفعال للمعلومات وتنظيمها، والتدريب النشط على اكتسابها، وإنشاء روابط ذات معنى بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي تم الاحتفاظ بها في الذاكرة، ومراقبة عمليات فهم المعلومات، وزيادة المعنى في المادة المتعلمة.

ومن خلال التعريفات السابقة، ولأغراض الدراسة الحالية يعرف الباحثان استراتيجيات التعلم بأنها الطرائق والأساليب التي يستخدمها طلبة جامعة الإسراء في التعلم الفعال لموضوعات المواد الدراسية داخل الجامعة وخارجها. وإجرائياً تقاس من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

٢ - التخصص: ويقصد به تخصص الكلية التي ينتمي إليها الطالب في جامعة الإسراء.

٣ - المستوى الجامعي: ويقصد به السنة الدراسية الجامعية التي كان فيها الطالب أثناء إجراء الدراسة الحالية، وذلك استناداً إلى المدة التي قضاها في الجامعة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

الإطار النظري والدراسات السابقة

انصب اهتمام علماء النفس التربوي، منذ زمن بعيد ولا يزال، على كيفية تعلم الطلبة للمعلومات والمفاهيم، واكتساب المهارات والاتجاهات المرغوبة والعوامل التي تسهل احتفاظ الدماغ بالمعلومات التي تعلمها الطالب داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. وترتبط استراتيجيات التعلم بالاختيار الفعال للمعلومات وتنظيمها، وإنشاء روابط ذات معنى بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي تم الاحتفاظ بها في الذاكرة مسبقاً، فضلاً عن التدريب على

فهم المعلومات. وبذلك فهي تعبر عن إمكانية التعامل مع الزمن بكفاءة، وخلق تفاؤل في التحكم والسيطرة على المادة والمهارات المرتبطة بها، والحصول على دافعية مناسبة (Schunk & Zimmerman 2003). ومن هنا نجد العديد من الباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية قد تناولوا موضوع استراتيجيات التعلم في دراساتهم المختلفة؛ سواء أكان ذلك من حيث توضيحها، وتصنيف أنواعها، أم من حيث ارتباطها بمتغيرات أخرى، أم من حيث تأثيرها في تعلم جوانب تعليمية مرغوبة.

وفي الأدب النظري نجد تصنيفات متعددة لاستراتيجيات التعلم. فاستناداً إلى بعض الباحثين، مثل (Entwistle & McCune, 2004) و (Garcia & Pintrich, 1996)، فإنه يوجد نوعان رئيسان من استراتيجيات التعلم: استراتيجيات تعلم سطحية واستراتيجيات تعلم عميقة. وتتعلق الاستراتيجيات السطحية بأساليب التدريب المتكررة التي تتضمن حفظ المعلومات من دون محاولة ربطها بالمعلومات الموجودة في الذاكرة من قبل. أما استراتيجيات التعلم العميقة، فإنها تتضمن تنظيم المعلومات المراد تعلمها، ومحاولة الإضافة إليها، واستخدام التفكير الناقد معها (من خلال التساؤل واختبار صحة المعلومات الجديدة)، ودمج المعلومات الجديدة في المعلومات الموجودة في الذاكرة من قبل. وفي هذا الصدد يشير فرجت وكورت (Vrugt & Qort, 2008) إلى أن استخدام المتعلم للاستراتيجيات العميقة يعزز الاحتفاظ طويل الأمد للمعلومات في الدماغ ويسهل استرجاعها عند الحاجة.

وهناك باحثون صنفوا استراتيجيات التعلم، وبخاصة في مجال تعلم اللغة، بطريقة وفئات مختلفة. فمثلاً، صنف أومالي و جاموت (O'Malley & Chamot, 1990) استراتيجيات تعلم اللغة إلى ثلاث فئات هي: استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية والوجدانية. وأشار روبن وتومسون (Rubin & Thomson, 1994) إلى وجود ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في تعلم اللغة هي: الاستراتيجيات

المعرفية- التعليمية، والاستراتيجيات التواصلية، والاستراتيجيات الاجتماعية. أما أكسفورد (Oxford, 1990) فقد صنفت استراتيجيات تعلم اللغة إلى صنفين رئيسيين، هما: استراتيجيات مباشرة، وأخرى غير مباشرة، وصنفتها أيضاً إلى ستة أنواع فرعية. فالاستراتيجيات المباشرة هي استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات التعويضية. أما الاستراتيجيات غير المباشرة فهي: استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الوجدانية، والاستراتيجيات الاجتماعية.

وصنف شيري (Cherri, 2002)، المشار إليه في (إبراهيم، ٢٠٠٧)، استراتيجيات التعلم والتذكر إلى فئتين رئيسيتين هما: استراتيجيات داخلية واستراتيجيات خارجية. وتشتمل الاستراتيجيات الداخلية على: تكوين تصورات عقلية، وتحسين مهارات الاستماع، والتكرار، والترميز، والاستدعاء. أما الاستراتيجيات الخارجية فتشتمل على: الاحتفاظ بذاكرة لقوائم الأشياء، وتقديم المعلومات للفرد بشكل منظم.

وصنف ونشتاين و بالمر (Weinstein & Palmer, 2002) استراتيجيات التعلم إلى ثلاث مجالات: المهارة، والرغبة، والتنظيم الذاتي. ويشتمل مجال المهارة على فئات فرعية هي: معالجة المعلومات، واختيار الأفكار الرئيسية، واستراتيجيات الامتحان. ويشتمل مجال الرغبة على الفئات الفرعية: القلق، والاتجاه، والدافعية. أما مجال التنظيم الذاتي فيشتمل على: التركيز، واختبارات الذات، والوسائل التعليمية، وإدارة الوقت.

وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس المعرفي يتحدثون عن استراتيجيات التعلم باسم "استراتيجيات التذكر". وفي هذا الصدد، يقول بادلي (Baddeley, 1990)، المشار إليه في (إبراهيم، ٢٠٠٧)، إلى أنه في إطار محاولات علم النفس المعرفي، وللتقليل من مشكلة النسيان، ولتحسين عملية التذكر، اتجه اهتمامهم إلى استخدام مبادئ عامة من شأنها مساعدة الفرد في تقليل أثر عوامل النسيان،

والاستفادة من الذاكرة إلى أقصى الحدود الممكنة؛ تعرف باسم استراتيجيات التذكر.

وتقوم فكرة استراتيجيات التذكر على افتراض أن الذاكرة البشرية تختلف في مستوى الاحتفاظ بالمعلومات باختلاف طرائق تقديم الخبرات والمعارف. ولكي يتم الاحتفاظ بالمعلومات بشكل يعزز قدرة الفرد على تخزين المعلومات واسترجاعها، فإن الفرد يستخدم أساليب معينة تحقق له هذا الغرض؛ تعرف باستراتيجيات التذكر. وتقوم هذه الاستراتيجيات، أساساً، على عمليات الترميز والربط والاسترجاع. ومن بين هذه الاستراتيجيات: الموقع، والقصة، والتخيل، والكلمة المفتاحية، والوعي (إبراهيم، ٢٠٠٧).

وفي حديثة عن نماذج الذاكرة ضمن اتجاه معالجة المعلومات، يشير (صالح، ٢٠٠٥) إلى مدخل مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات، الذي قدمه كريك ولوكهارت عام ١٩٧٢. وملخصه: أنه يمكن تجهيز الفرد للمعلومات ومعالجتها لها في عدة مستويات هي: المستوى السطحي أو الهامشي، والمستوى المتوسط، والمستوى العميق، والمستوى الأكثر عمقاً. وتكون المعالجة والتخزين في المستوى السطحي عندما يهتم المتعلم بشكل المادة دون معناها. أما عندما يهتم المتعلم بمعنى المادة ودلالاتها وترابطها والعلاقات القائمة بين مكوناتها، فإن المعالجة والتخزين يكونان في المستوى الأكثر عمقاً.

وقد حاول بعض الباحثين ربط استراتيجيات التعلم بالأساليب المعرفية Cognitive Styles حيث أشارت بعض الدراسات، مثل (Pei-Shi, 2012) و (Li & Qin, 2006) و (Wen & Johnson, 1997)، إلى أن الأساليب المعرفية تعد عوامل مؤثرة في اختيار واستخدام نوع الاستراتيجية. كما ظهر في دراسات أخرى أن متعلمي اللغة يستخدمون استراتيجيات تعلم تعكس الأساليب المعرفية عندهم (Oxford, 1990). وكما يشير بيشي (Pei-Shi, 2012)، أن الأساليب المعرفية تعد سمات داخلية للمتعلمين، بينما تعد استراتيجيات التعلم مهارات خارجية تستخدم من قبلهم بشكل واع أو غير واع أحياناً.

وفي العقد الأخير من القرن العشرين حاول مجموعة من الباحثين الاستفادة من دراسات علم الأعصاب ومدخل معالجة المعلومات، وذلك في عرض طريقة تدريس أسموها "طريقة التدريس المعتمدة على الدماغ" Brain Based Teaching. ومن خصائص هذه الطريقة أنها تتضمن مشاركة فاعلة من الطالب في التعلم الصفي واللاصفي، والمعلمون فيها يعلمون طلبتهم لغرض الفهم والمعنى، وهم يضعون طلبتهم في خبرات تعليمية تعليمية معقدة، ويعرضونهم لبيئة غنية بالخبرات (Winters, 2001). ويستطرد ونترز بأن هذه الطريقة انتشرت بشكل واسع بحيث لو تتبعنا المؤتمرات التربوية المتخصصة في أمريكا لوجدنا أكثرها يتضمن ورقة بحثية واحدة على الأقل حول التربية المعتمدة على الدماغ. وأوضحت نتائج عدد كبير من الدراسات وجود علاقة بين علم الأعصاب والتربية المعتمدة على الدماغ، وذلك استناداً إلى ثلاث حقائق هي (١) الدماغ يتعلم بشكل أفضل من خلال الإعادة والتكرار، (٢) الجو العاطفي للخبرة يؤثر في الاحتفاظ بالمعلومات (٣) أن مرونة الدماغ تتيح مجالاً واسعاً للمدرسين بان يحسنوا من ذاكرة طلبتهم (Winters, 2001).

وأجري عدد من الدراسات حاولت التعرف إلى طبيعة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات من باحثين في دول أجنبية وعربية. فقد حاولت دراسة يو (Yu, 2012) في الصين، التعرف إلى العلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية والدافعية نحو التعلم لدى طلبة الجامعة. تألفت العينة من (١٦٤) طالباً وطالبة بتخصص الهندسة بجامعة ليناي Linyi الصينية. واستخدمت في الدراسة أداتان هما: استبانة دوافع التعلم، واستبانة استراتيجيات التعلم، التي تألفت من أربعة محاور هي الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الوجدانية، والاستراتيجيات الاجتماعية. وأظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات التعلم ودوافع التعلم بمستوى متوسط. وهم يفضلون استخدام الاستراتيجيات الوجدانية أكثر من غيرها، تليها الاستراتيجيات المعرفية، ثم استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأخيراً الاستراتيجيات الاجتماعية. كما أظهرت

النتائج وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم ودوافع التعلم، ولكنها تختلف من مجال إلى آخر من مجالات استراتيجيات التعلم.

واستهدفت دراسة ين وجو (Yen & Chou, 2012) فحص أثر تدريس قادحات الذاكرة في زيادة استخدام الطلبة لاستراتيجيات الذاكرة، وبالتالي زيادة كفاءتهم في اللغة الإنجليزية. تألفت العينة من (٦٧) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في تايوان. واستخدمت في الدراسة قائمة أكسفورد (Oxford, 1990) لاستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية، واختبار كفاءة اللغة الإنجليزية. وأوضحت النتائج بأن تقنيات قادحات الذاكرة يمكنها زيادة استخدام الطلبة لاستراتيجيات الذاكرة وكفاءة اللغة الإنجليزية. كما أشارت النتائج إلى أن أنماط الاستراتيجيات المستخدمة، مرتبة حسب تكراراتها من الأعلى إلى الأدنى، كانت على النحو الآتي: الاستراتيجيات التعويضية، استراتيجيات الذاكرة، الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات الاجتماعية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، الاستراتيجيات الوجدانية.

وفي رومانيا أجرت كالي (Kallay, 2012) دراسة حول تأثير استراتيجيات التعلم والوعي بما وراء المعرفة في التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة. تألفت العينة من (٢٠٢) طالباً وطالبة يدرسون علم النفس في جامعتين برومانيا. ولتقدير استخدام استراتيجيات التعلم، فقد استخدمت قائمة وينستن وآخرون (Weinstein & Mayer, 1986). وتتألف القائمة من (٧٧) فقرة ذات خمسة بدائل، وموزعة في ثلاث مقاييس هي: المهارة، والرغبة، والدافعية، والتنظيم الذاتي. وأظهرت النتائج إن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً عند أفراد العينة كانت: استخدام اللغة المجازية، استخدام الإضافات اللفظية، التنظيم، مهارات التفكير المنطقي، ربط المعلومات الجديدة بما مخزون في الذاكرة، الاستفادة من الوسائل المساعدة على التعلم. كما أظهرت النتائج أن ترتيب مجالات استراتيجيات التعلم الأكثر استخداماً وبحسب أهمية استخدامها كانت كالآتي: استراتيجيات معالجة المعلومات، يليها الوسائل التعليمية، ثم اختبار الذات، والدافعية، والقلق، والتركيز، وأخيراً إدارة الوقت.

وفي دراسة الجبلي (Al-Jabali, 2012) كانت محاولة التحري عن كيفية تطور استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية خلال أربعة فصول دراسية في جامعة جدارا بالأردن. بلغت العينة (٤٥) طالباً وطالبة يدرسون اللغة الانجليزية في جامعة جدارا. ولتقدير استراتيجيات التعلم استخدمت قائمة اكسفورد بمجالاتها الستة. وأوضحت نتائج الدراسة بأن مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية كان مرتفعاً في معظم مجالات القائمة. ومن حيث الأولوية في الاستخدام بحسب المجالات، فقد جاءت استراتيجيات ماوراء المعرفة بالمرتبة الأولى، تليها الاجتماعية، ثم التعويضية، وبعدها الوجدانية، ثم المعرفية، وأخيراً استراتيجيات الذاكرة. أما الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى أفراد العينة فكانت: انتبه لأي شخص يتحدث اللغة الإنجليزية، أفكر في تقديمي بالانجليزية، أقرأ الموضوع قراءة سريعة أولاً ثم أعيد قراءته بتأني، أطلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة لهم في التعلم، أكرر قراءة أو كتابة الكلمة أو الفقرة عدة مرات لكي أحفظها، أحاول إيجاد طرائق كثيرة لاستخدام اللغة وتعلمها. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات تعزى إلى متغير جنس الطلبة، في الوقت الذي كانت هناك فروق دالة إحصائية فيها تعزى إلى فصول الدراسة ولصالح الفصلين الثالث والرابع.

وفي تايوان أجرى ليو وآخرون (Liu, Lin, Jian & Liou, 2012) دراسة بهدف التعرف إلى التحولات الدينامية التي تحدث في الدافعية واستراتيجيات التعلم في بيئة تدعم الإبداع. تألفت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً وطالبة يدرسون مساق "مقدمة في الوسائط التعليمية" بجامعة المركز الوطني- تايوان. ولتقدير استخدام استراتيجيات التعلم، استخدمت قائمة من خمسة محاور هي: استراتيجيات الإعادة والتكرار، واستراتيجيات الإفاضة، واستراتيجيات التنظيم، واستراتيجيات التفكير الناقد، واستراتيجيات القواعد الذاتية. وأظهرت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً لدى أفراد العينة كانت استراتيجيات التفكير الناقد، تليها استراتيجيات القواعد الذاتية. أما الاستراتيجيات الأقل استخداماً فقد كانت استراتيجيات الإعادة والتكرار، واستراتيجيات الإفاضة.

واستهدفت دراسة كاكسي وآخرون (Cakici, Aricak; & Ilgaz, 2011) التعرف إلى العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل بمادة البيولوجيا والاتجاه نحو المادة لدى طلبة الثانوية الأتراك. تألفت العينة من (٨٩٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة أديرنا التركية. ولتقدير استراتيجيات التعلم استخدمت استبانة من خمسة محاور رئيسة، هي: استراتيجيات الإفاضة الأساسية، واستراتيجيات الإفاضة المعقدة، والاستراتيجيات الاجتماعية، واستراتيجيات التمارين أو التدريبات المعقدة. وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم والتحصيل والاتجاه. كما أوضحت بان الاستراتيجيات الأكثر استخداماً كانت: عمل مقارنات، تصنيف المعلومات، إيجاد التشابهات والاختلافات، تحليل المادة، إعطاء تعليقات (وجميعها ضمن محور الإفاضة الأساسية). أما الاستراتيجيات الأقل استخداماً فقد كانت: طرح الأسئلة والإجابة عنها، القراءة والشرح المتكرر بصوت مسموع (وهي ضمن محور مراقبة الفهم).

وفي اندونيسيا أجرى ماتاراما وحمدان (Mattarima&Hamdan,2011) دراسة بهدف التعرف إلى الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً لدى طلبة الثانوية. بلغ حجم العينة (١٧٠) طالباً وطالبة في مدرستين ثانويتين، واستخدم الباحثان إستبياناً أعداه في ضوء تصنيف أكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة الانجليزية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى الطلبة هي: المراجعة الدائمة، تكرار الكلمات الجديدة، التقليد، التدريب على أصوات اللغة، مشاهدة برامج تلفازية بالإنجليزية، ملاحظة الأخطاء ومحاولة تجاوزها، التفكير في التحسن والتقدم، والتعزيز الذاتي. ولدى تحليل مجالات الاستراتيجيات الستة والمقارنة بينها، وجد أن مجالاً واحداً كان بتكرارات مرتفعة هو مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة. أما المجالات الخمسة الأخرى (استراتيجيات الذاكرة، والمعرفية، والتعويضية، والاجتماعية، والوجدانية) فقد كانت بتكرارات متوسطة.

وأجرى كل من نجوين وجودويل (Nguyen & Godwyll, 2010) دراسة بهدف التعرف إلى العوامل المؤثرة في اختيار طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم. تألفت العينة من (٧٥) طالباً وطالبة من جنسيات مختلفة يدرسون في جامعة أوهايو بأمريكا. واستخدمت في الدراسة قائمة اكسفورد (Oxford, 1990) لاستراتيجيات التعلم. وأوضحت النتائج أن الطلبة يستخدمون الاستراتيجيات الاجتماعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة بمستوى مرتفع، بينما كانت الاستراتيجيات الوجدانية واستراتيجيات الذاكرة هي الأقل استخداماً عندهم. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيرات الجنس والعمر والخلفية الثقافية.

وفي فلسطين أجرى بركات (٢٠١٠) دراسة بهدف الكشف عن أهم استراتيجيات تنشيط الذاكرة التي يستخدمها طلبة جامعة القدس المفتوحة، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الأكاديمي. بلغت عينة الدراسة (٢٣٢) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. واستخدم الباحث استبانة من إعدادة مكونة من (٢٥) فقرة تمثل استراتيجيات تنشيط الذاكرة. وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام الطلبة لهذه الاستراتيجيات كان متوسطاً، وأن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لديهم كانت على الترتيب: وضع خطوط تحت الأجزاء المهمة في المادة، والدراسة الموزعة على فترات يتخللها استراحة قصيرة، وفهم الأفكار الأساسية بدل حفظها صمماً، وربط أجزاء المادة مع بعضها البعض. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي.

وفي أمريكا، أجرى كاريبيك وآخرون (Karpicke, Batler & Roediger, 2009) دراسة حول الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة الجامعة في تعلمهم. بلغت العينة (١٧٧) طالباً وطالبة في جامعة واشنطن. واستخدم الباحثون استبانة مفتوحة تتضمن سؤالاً لأفراد العينة حول استراتيجيات التعلم التي

يستخدموها. وأظهرت نتائج التحليل أن الطلبة يستخدمون (١١) استراتيجية تعلم، كان أكثرها استخداماً على الترتيب: إعادة قراءة الملاحظات أو مادة الكتاب، عمل مشكلات تدريبية، الكارتات التعليمية (المختصرات). أما الاستراتيجيات الأقل استخداماً فقد كانت: اختبار الذات، وضع خطوط مضيئة على الجوانب المهمة، التفكير في أمثلة حياتية.

وحاول بيل وماذر (Bell & Mather, 2005) دراسة التقييم التقليدي للذاكرة والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لدى فئات عمرية مختلفة. وبلغ حجم العينة (٤٢٢) فرداً توصل من خلالها إلى نتائج من بينها أن استراتيجيات التعلم الأكثر استخداماً لدى أفراد العينة كانت: أسلوب التلخيص، استخلاص الأفكار والمفاهيم، وضع خطوط تحت الأفكار الأساسية، ربط أجزاء المادة مع بعضها البعض. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والتخصص ونوع المهنة.

التعليق على الدراسات السابقة

راجع الباحثان (١١) دراسة حديثة أجريت في ثمان بلدان مختلفة هي: الأردن، وفلسطين وأمريكا وتايوان والصين ورومانيا وتركيا واندونيسيا. وقد طبق اثنان منها على عينات بمستوى الدراسة الثانوية، وواحدة على عينات من مهن مختلفة، أما الدراسات التسع الأخرى فقد كانت على مستوى الجامعة. وتناولت ست من الدراسات السابقة استراتيجيات تعلم عامة، وركزت الدراسات الخمس الأخرى على استراتيجيات تعلم اللغة. وبالنسبة للدراسات التي تناولت استراتيجيات تعلم عامة، فقد كانت الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى أفراد عيناتها: استخدام التنظيم، استخدام مهارات التفكير المنطقي أو الناقد، استخدام الإضافات اللفظية، ربط المعلومات الجديدة بما هو مخزون في الذاكرة، استخدام الوسائل التعليمية المساعدة، استخدام القواعد الذاتية، عمل مقارنات، تصنيف المعلومات، إيجاد التشابهات والمتخالفات، تحليل المادة إلى عناصرها، إعطاء تعليقات، إعادة قراءة الملاحظات أو الكتاب، اقتراح مشكلات

تدريسية، استخدام الكارتات التعليمية، تلخيص المادة واستخلاص الأفكار والمفاهيم، وضع خطوط تحت الأفكار الأساسية، ربط أجزاء المادة مع بعضها، الدراسة الموزعة للمادة يتخللها فترات راحة، فهم المادة بدل حفظها صما.

وهناك أربع دراسات فحصت العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم ومتغيرات أخرى. واتفقت نتائج ثلاث دراسات منها على عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس (Al-Jabali, 2012)، (بركات، ٢٠١٠)، (Bell & Mather, 2005)، في حين أشارت دراسة واحدة منها (Nguyen & Godwyll, 2010) إلى وجود هذه الفروق. وتناولت دراستان (بركات، ٢٠١٠) و (Bell & Mather, 2005) العلاقة بين متغيري التخصص واستخدام استراتيجيات التعلم، إذ أشارت نتائجهما إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين هذين المتغيرين. وأشار الباحثون في ثلاث دراسات سابقة إلى مستوى الاستخدام العام لاستراتيجيات التعلم. واتفقت نتائج دراستين منها (Yu, 2012)، (بركات، ٢٠١٠) على أن مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم كان متوسطاً. أما دراسة (Al-Jabali, 2012) فقد أشارت إلى أن مستوى الاستخدام كان مرتفعاً.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، وبخاصة الدراسات التي تناولت استراتيجيات تعلم عامة مثل دراسة بركات (٢٠١٠)، من حيث بعض المتغيرات التي تم تناولها ونوع الأداة المستخدمة في جمع البيانات (الاستبانة)، وبعض الأساليب الإحصائية المستخدمة، إذ استفاد الباحثان من تلك الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة وتحديد بعض المتغيرات، وفي إعداد الاستبانة. إن التعارض الذي لوحظ في بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة يسوغ إجراء الدراسة الحالية لإضافة نتائج أخرى قد تجعل منظومة المعرفة الخاصة بهذا الموضوع أكثر وضوحاً.

منهج الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي من نوع الدراسات المسحية المقارن في الدراسة الحالية لمناسبتها لأهدافها. فقد تم مسح الاستراتيجيات التي يستخدمها عينة

من طلبة جامعة الإسراء، كما تمت المقارنة في مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الجامعي.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الإسراء بالأردن، البالغ عددهم (٦٧٣٩) طالباً وطالبة، يتوزعون على الكليات والمستوى والجنس كما موضح في الجدول رقم (١)، وذلك بحسب إحصاءات الجامعة للعام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢.

الجدول رقم (١)

أفراد مجتمع الدراسة موزعين بحسب متغيري الجنس والتخصص

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٣٥٨٧
	الإناث	٣١٥٢
	المجموع	٦٧٣٩
التخصص	العلوم التربوية	٤٥٠
	الآداب	٦٠٠
	العلوم الإدارية	٢٥٠٠
	الصيدلة	١٠٠٠
	الهندسة	١٣٠٠
	تكنولوجيا المعلومات	٨٨٩
	المجموع	٦٧٣٩
		١٠٠

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (٣٠١) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من الكليات العلمية والكليات الإنسانية، وكما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

أفراد عينة الدراسة موزعين بحسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	١٥٦
	الإناث	١٤٥
التخصص	العلوم التربوية	٤٠
	الآداب	٤٣
	العلوم الإدارية	٧٦
	الصيدلة	٤٩
	الهندسة	٥٠
	تكنولوجيا المعلومات	٤٣
	السنة الأولى	٦٨
	السنة الثانية	٧٥
المستوى الجامعي	السنة الثالثة	٧١
	السنة الرابعة	٨٧
	٢٢,٦	٢٤,٩
	٢٣,٦	٢٨,٩

أداة الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية استبياناً يضم (٣٠) فقرة، تعبّر عن الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها الطالب الجامعي لغرض التعلم وتنشيط عملية الذاكرة لديه. وتقع هذه الفقرات في ثلاث مجالات هي: المجال السلوكي والمجال المعرفي والمجال الوجداني، بواقع عشرة فقرات لكل منها. ويوجد أمام كل فقرة مقياس خماسي التدرج (أستخدمها دائماً، أستخدمها غالباً، أستخدمها أحياناً، أستخدمها نادراً، لا أستخدمها إطلاقاً). وعند التصحيح تعطى فئات التدرج الأوزان الآتية: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. وعند إعداد أداة الدراسة تم الاستئناس ببعض الدراسات (مثل: بركات، ٢٠١٠؛ Karpicke et al., 2009؛ Bell & Mather, 2005) فضلاً عن الاستفادة من إجابات

(٢٠) طالباً وطالبة من طلبة كليتي العلوم التربوية والهندسة على سؤال مفتوح حول الاستراتيجيات التي يستخدموها في تعلمهم للمواد الدراسية.

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق محتوى الأداة تم عرضها على (٥) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، لتحديد مدى صلاحية الفقرات لكل مجال، ومدى تمثيل كل فقرة للمجال الذي تقع فيه. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة وحذف بعض فقرات الاستبانة. والتعديل الجوهري الذي أجري على فقرات الاستبانة هو جعل صياغة كل منها تعبر عن المستجيب. فمثلاً عدّلت الفقرة الأولى من (وضع إشارات... الخ) إلى (أضع إشارات.. الخ)، وعدّلت الفقرة الرابعة من (التسميع الذهني للمعلومات...) إلى (أعمل تسميع في ذهني للمعلومات...).

وللتأكد من ثبات الأداة حُسب معامل ثباتها بطريقتين هما طريقة إعادة الاختبار (Test - Retest) وطريقة كرونباخ - ألفا (Cronbach- Alpha). وتم تطبيق الاستبانة على عينة من خارج عينة الدراسة بلغت (٣٠ طالباً وطالبة)، وبعد فترة أسبوعين تم تطبيق الاستبانة على العينة ذاتها. وبلغ معامل الثبات لدرجات المجالات الثلاثة - السلوكية والمعرفية والوجدانية - بهذه الطريقة على التوالي (٠,٦١ ، ٠,٧٠ ، ٠,٧٣)، وللدرجة الكلية (٠,٨٣). وبطريقة كرونباخ - ألفا، بلغ معامل الثبات للمجالات الثلاثة على التوالي (٠,٦٤ ، ٠,٧٤ ، ٠,٧٦)، وللدرجة الكلية (٠,٨٧).

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على متغير أساسي (تابع) هو استراتيجيات التعلم الشائعة لدى الطلبة، ويعبر عنها بالدرجات التي يحصلون عليها على الاستبانة المعدة لهذا الغرض. كما تشتمل الدراسة على ثلاثة متغيرات (مستقلة) هي:

١ - جنس الطلبة: وله مستويان (ذكر، أنثى).

٢ - التخصص: وله ستة مستويات؛ علوم تربوية، آداب، علوم إدارية، هندسة، تكنولوجيا المعلومات، صيدلة.

٣ - المستوى الجامعي: وله أربعة مستويات؛ سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة.

وتم تضمين المتغيرين (١، ٢) في الدراسة لتناقض نتائج الدراسات السابقة فيهما، أما المتغير الثالث فلم يتم بحثه إلا في دراسة واحدة (Al-Jabali, 2012).

إجراءات جمع البيانات

- ١ - تم تحديد أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.
- ٢ - تم توزيع الاستبيانات على أفراد عينة الدراسة، وتابع الباحثان إجراءات تطبيق الأداة على العينة.
- ٣ - تم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

بالاستعانة بالبرزمة الإحصائية SPSS تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- ١ - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، وذلك لوصف توزيع درجات أفراد العينة إحصائياً بحسب متغيرات الدراسة.
- ٢ - اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في استخدام استراتيجيات التعلم بحسب متغير الجنس.
- ٣ - تحليل التباين من الدرجة الأولى لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في استخدام استراتيجيات التعلم بحسب متغير التخصص، ومتغير المستوى.
- ٤ - اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين أزواج المتوسطات.
- ٥ - معادلة كرونباخ- ألفا لحساب ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي.

٦ - معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الأداة بطريقة الاستقرار.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما استراتيجيات التعلم الأكثر استخداماً لدى طلبة جامعة الإسراء؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والتقدير النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وللدرجة الكلية فضلاً عن درجات المجالات الثلاثة، كما هو موضح في الجدول رقم (٣) أدناه. ولتقدير مستوى استخدام الطلبة للاستراتيجيات، استخدم المعيار الذي استخدم في دراستي (Mattarima & Hamdan, 2011)، (Oxford, 1990)، استناداً إلى النسب المئوية:

(٢٠,٠ - ٤٩,٩) مستوى استخدام منخفض

(٥٠,٠ - ٦٩,٩) مستوى استخدام متوسط

(٧٠,٠ - ١٠٠) مستوى استخدام مرتفع

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير النسبي لاستراتيجيات التعلم لدى أفراد العينة الكلية

المجال	الترتبة	الرقم*	استراتيجيات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير النسبي
س	١	٢	أضع خطوطاً تحت الأجزاء المهمة من المادة.	٤,٥٣	٠,٨٠	٩٠,٦	مرتفع
س	٣	١	أضع إشارات أو عناوين على الأجزاء المراد حفظها.	٤,٤٣	٠,٨٤	٨٨,٦	مرتفع
س	٤	١٧	ألخص وأكتب ملاحظات أثناء القراءة.	٣,٨٥	١,١٩	٧٧,٠	مرتفع

تابع/ الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير النسبي لاستراتيجيات التعلم لدى أفراد العينة الكلية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير النسبي	استراتيجيات التعلم	الرقم*	الرتبة	المجال
٣,٨٤	١,٠٩	٧٦,٨	مرتفع	أدرس المادة على فترات يتخللها أوقات راحة قصيرة.	١٠	٤	و
٣,٨١	١,١٥	٧٦,٢	مرتفع	أشجع نفسي على استخلاص العناصر الرئيسة للمادة أثناء القراءة.	١٥	٥	و
٣,٨٠	١,٠٩	٧٦,٠	مرتفع	أعمل تسميع في ذهني للمعلومات التي أريد حفظها.	٤	٦	م
٣,٧٠	١,٢٥	٧٤,٠	مرتفع	أعمل قراءة تصفحية للمادة أولاً ثم أعود مرة أخرى لدراستها بعمق.	١١	٧	م
٣,٦٥	١,١٠	٧٣,٠	مرتفع	أفهم الأفكار الأساسية بدل حفظها صما.	٩	٨	م
٣,٦٣	١,١٧	٧٢,٦	مرتفع	أمارس المذاكرة الطويلة المكثفة، خاصة قبل الامتحانات.	٢٠	٩	س
٣,٦٢	١,١٨	٧٢,٤	مرتفع	أراجع الأسئلة السابقة حول المادة.	٧	١٠	س
٣,٥٥	١,٢٦	٧١,٠	مرتفع	أحتفظ بملخصات جاهزة للمادة وأطالعها بين فترة وأخرى.	٢٩	١١	س
٣,٢٨	١,٢٤	٦٥,٦	متوسط	أعمل تسميع جهري للمعلومات التي أريد حفظها.	٣	١٢	س
٣,٢٥	١,١٤	٦٥,٠	متوسط	أصنف وأبواب المعلومات الموجودة في المادة لتسهيل حفظها.	١٤	١٣	و
٢,٩٩	١,٠٩	٥٩,٨	متوسط	أصوغ الأفكار المهمة على الورق بلغتي الخاصة.	٦	١٤	و
٢,٤٦	١,٠٤	٤٩,٢	منخفض	أحاول إيجاد روابط بين أجزاء المادة.	٥	١٥	م
٢,٤٤	١,٠٦	٤٨,٨	منخفض	أعمل تعريفات بأسلوبي الخاص للمفاهيم والمصطلحات الرئيسة بالمادة.	٣٠	١٦	م

تابع/ الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير النسبي لاستراتيجيات التعلم لدى أفراد العينة الكلية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير النسبي	استراتيجيات التعلم	الرقم*	الرتبة	المجال
٢,٤٤	٠,٩٨	٤٨,٨	منخفض	أعيد تنظيم موضوعات المادة بشكل مريح ثم أقرأها من جديد.	١٢	١٧	و
٢,٣٥	١,٠٣	٤٧,٠	منخفض	أربط أفكار المادة ببعض الحركات أو الكلمات المألوفة لدى.	١٣	١٨	و
٢,١٦	١,٠٤	٤٣,٢	منخفض	أربط الموضوع الجديد بموضوعات أرغب بها.	٨	١٩	و
٢,١٤	١,٠٠	٤٢,٨	منخفض	أحاول تخيل وتأمل المفاهيم والأفكار التي أدرسها.	٢٧	٢٠	و
٢,١٢	٠,٩٥	٤٢,٤	منخفض	أكون روابط ذهنية بين عناصر المادة وبعض الأشياء المادية أو المعنوية.	١٦	٢١	م
١,٩٥	٠,٩٩	٣٩,٠	منخفض	أضع أمثلة من عندي للمفاهيم والأفكار التي أقرأها.	١٩	٢٢	م
١,٩١	١,٠٠	٣٨,٢	منخفض	استخدم تقنيات ووسائل تعليمية لتسهيل حفظ المادة وفهمها.	٢٥	٢٣	س
١,٩٠	٠,٩٣	٣٨,٠	منخفض	أطبق المهارات التي أدرسها عملياً.	٢٣	٢٤	س
١,٨٩	١,٠٧	٣٧,٨	منخفض	أرسم مخططات على الورق تعبر عن العلاقة بين المفاهيم والأفكار المتضمنة في المادة.	٢٦	٢٥	م
١,٨٤	٠,٩٤	٣٦,٨	منخفض	أقارن موضوعات المادة بموضوعات المواد الأخرى.	٢٤	٢٦	م
١,٨٣	٠,٩٢	٣٦,٦	منخفض	أحاول ربط أفكار المادة بشبهاتها أو بنقائضها.	٢٢	٢٧	م

تابع/ الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير النسبي لاستراتيجيات التعلم لدى أفراد العينة الكلية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير النسبي	استراتيجيات التعلم	الرقم*	الترتبة	المجال
١,٨١	٠,٩٩	٣٦,٢	منخفض	أحلل المادة إلى عناصر جزئية وأعطيتها أرقام أو رموز تتناسب وأهميتها.	١٨	٢٨	و
١,٧٩	٠,٩٩	٣٥,٨	منخفض	أعمل مخطط يوضح الهيكل التنظيمي للمادة.	٢٨	٢٩	س
١,٧١	٠,٩١	٣٤,٢	منخفض	أكتب أسئلة حول المادة، أشعر بأهميتها، وأحاول الإجابة عنها.	٢١	٣٠	و
٣٢,٤٩	٥,٢١	٦٥,٠	متوسط	مجال الاستراتيجيات السلوكية			
٢٥,٦٧	٥,٦٩	٥١,٣	متوسط	مجال الاستراتيجيات المعرفية			
٢٦,٥٠	٥,٨٨	٥٣,٠	متوسط	مجال الاستراتيجيات الوجدانية			
٨٤,٦٧	١٤,٦١	٥٦,٤	متوسط	الدرجة الكلية			

❖ رقم الفقرة في الاستبانة

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن المستوى العام لاستخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة الإسراء كان متوسطاً. يظهر ذلك من خلال النسبة المئوية للدرجة الكلية التي بلغت (٥٦,٤٪). وبالنسبة لمجالات الاستراتيجيات فقد كانت هي الأخرى بمستوى متوسط إلا أن نسبها تتباين نوعاً ما. فقد جاءت الاستراتيجيات السلوكية بالمرتبة الأولى من حيث الاستخدام، تليها الاستراتيجيات الوجدانية وآخرها الاستراتيجيات المعرفية.

كما يتضح من الجدول ذاته أن (١١) استراتيجية (أي بنسبة ٣٦,٧٪)، كان استخدامها مرتفعاً لدى الطلبة. وهذه الاستراتيجيات متضمنة في الفقرات (٢، ١، ١٧، ١٠، ١٥، ٤، ١١، ٩، ٢٠، ٧، ٢٩). وبلغ عدد الاستراتيجيات التي كان استخدامها بمستوى متوسط ثلاث استراتيجيات (أي بنسبة ١٠٪) وهي

متضمنة في الفقرات (٣، ١٤، ٦). أما الاستراتيجيات التي كان استخدامها لدى الطلبة بمستوى منخفض فقد بلغ عددها (١٦) استراتيجية (أي بنسبة ٥٣,٣%). وهذه الاستراتيجيات متضمنة في الفقرات (٥، ٣٠، ١٢، ١٣، ٨، ٢٧، ١٦، ١٩، ٢٥، ٢٣، ٢٦، ٢٤، ٢٢، ١٨، ٢٨، ٢١).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة الإسراء تعزى لمتغير الجنس؟ للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من الذكور والإناث على استبانة استراتيجيات التعلم. كما استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (t-test for Independent Samples) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطين، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام استراتيجيات التعلم تبعا لمتغير الجنس

مجال الاستراتيجيات	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات السلوكية	الذكور	١٥٦	٣١,٩٢	٥,٦١	١,٩٧٢ -	٠,٠٥٠
	الإناث	١٤٥	٣٣,١٠	٤,٧٠		
الاستراتيجيات المعرفية	الذكور	١٥٦	٢٦,٠٨	٥,٨٩	١,٢٧٥	٠,٢٠٣
	الإناث	١٤٥	٢٥,٢٤	٥,٤٥		
الاستراتيجيات الوجدانية	الذكور	١٥٦	٢٦,٦٠	٦,٠١	٠,٣٠٨	٠,٧٥٨
	الإناث	١٤٥	٢٦,٣٩	٥,٧٧		
الدرجة الكلية للاستبانة	الذكور	١٥٦	٨٤,٦٠	١٥,٢٩	٠,٠٨٠	٠,٩٣٦
	الإناث	١٤٥	٨٤,٧٤	١٣,٩٠		

يتضح من الجدول رقم (٤) أعلاه أن الفرق بين متوسطي الذكور والإناث في درجاتهم الكلية على استبانة استراتيجيات التعلم التي يستخدموها غير دال

إحصائياً. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٠٨٠)، وقيمة مستوى الدلالة (٠,٩٣٦) وهي أكبر من (٠,٠٥). كما يتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والوجدانية تعزى لمتغير الجنس. وفي الوقت ذاته يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥=α) في مستوى استخدام الاستراتيجيات السلوكية بين الذكور والإناث، لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة الإسراء تعزى لمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة الكلية على الاستبانة ولكل مجال من مجالات الاستراتيجيات الثلاث، وذلك في كل تخصص من التخصصات الستة، كما موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

أعداد الطلبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على استبانة استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير التخصص

الدرجة الكلية	الاستراتيجيات الوجدانية		الاستراتيجيات المعرفية		الاستراتيجيات السلوكية		العدد	التخصص
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	٩٦,١٢	٦,٣٣	٣٠,٣٩	٥,٣٩	٣٠,٨٨	٥,٨٣	٤٣	تكنولوجيا المعلومات
	٩١,٤٥	٥,٠٦	٢٩,٢٨	٤,٥٤	٢٨,٦٠	٤,٥٦	٤٩	الصيدلة
	٨٧,٧٩	٥,٥١	٢٨,٣٣	٥,٧١	٢٨,٠٩	٥,٥٢	٥٠	الهندسة
	٨٢,١٢	٥,٠٢	٢٥,٣٠	٣,٧٢	٢٤,٠٤	٣,٨٤	٤٠	العلوم التربوية
	٧٩,١١	٥,٢٧	٢٤,٠٣	٤,٥٤	٢٣,٢١	٥,٤٥	٤٣	الآداب
	٧٧,٥٧	٥,٠٥	٢٤,٢٩	٤,٧٧	٢٢,٠٨	٥,٠٨	٧٦	العلوم الإدارية
							٣٠١	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٥) أن أعلى قيمة في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية كانت لطلبة تكنولوجيا المعلومات، يليه متوسط طلبة الصيدلة، وبعده متوسط طلبة الهندسة، ثم متوسط طلبة العلوم التربوية، ثم الآداب، وأقلها متوسط طلبة العلوم الإدارية. وينطبق هذا التسلسل الترتيبي للمتوسطات الحسابية لدرجات المجالات الثلاثة (السلوكية والمعرفية والوجدانية) باستثناء حالات قليلة. ففي مجال الاستراتيجيات الوجدانية كان متوسط درجات طلبة العلوم الإدارية أعلى بقليل من متوسط درجات طلبة الآداب. وفي مجال الاستراتيجيات السلوكية، كان متوسط درجات كل من طلبة العلوم التربوية وطلبة الآداب أعلى بقليل من متوسط طلبة الهندسة.

وللتحقق من أن الفروق الموجودة بين متوسطات درجات الطلبة في استخدام استراتيجيات التعلم بحسب تخصصاتهم دالة إحصائياً، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٦) يوضح نتائج التحليل.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات السلوكية	بين المجموعات	٤٥٢,٣٢	٥	٩٠,٤٧	٣,٤٦٤	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٧٧٠٤,٩١	٢٩٥	٢٦,١٢		
	المجموع	٨١٥٧,٢٣	٣٠٠			
الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات	٢٩٨٨,٢٢	٥	٥٩٧,٦٤	٢٦,٢٦٠	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٧١٣,٨٧	٢٩٥	٢٢,٧٦		
	المجموع	٩٧٠٢,٠٩	٣٠٠			
الاستراتيجيات الوجدانية	بين المجموعات	١٨٨١,١١	٥	٣٧٦,٢٢	١٣,٠٥٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٥٠٠,١٤	٢٩٥	٢٨,٨١		
	المجموع	١٠٣٨١,٢٥	٣٠٠			

تابع/ الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٣٠٢٨,٩١	٥	٢٦٠٧,٧٨	١٥,٠٧٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥١٠٣٩,٨٧	٢٩٥	١٧٣,٠٢		
	المجموع	٦٤٠٧٨,٧٨	٣٠٠			

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ف) للاستراتيجيات السلوكية والمعرفية والوجدانية وللدرجة الكلية كانت على الترتيب (٣,٤٦٤، ٢٦,٢٦٠، ١٣,٠٥٧، ١٥,٠٧٢)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥=α). وهذا يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسطات درجات الطلبة على استبانة استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير التخصص، سواء كان على مستوى المجالات أو على مستوى الدرجة الكلية. وفي هذه الحالة يمكن القول بأن واحدة على الأقل من المتوسطات الستة تختلف بدلالة إحصائية عن بقية المتوسطات. ولتحديد أزواج المتوسطات التي تتضمن هذه الفروق الدالة إحصائياً استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٧) يوضح نتائج هذا التحليل بالنسبة للدرجة الكلية لاستبانة استراتيجيات التعلم.

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الدرجة الكلية بحسب التخصص (تتضمن الفروق بين المتوسطات بحسب التخصص، والدلالة الإحصائية لها)

التخصص	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- تكنولوجيا المعلومات		٤,٦٧	٨,٣٣	**١٣,٩٩	**١٧,٠١	**١٨,٥٤
٢- الصيدلة			٣,٦٦	٩,٣٣	**١٢,٣٤	**١٣,٨٨
٣- الهندسة				٥,٦٧	*٨,٦٩	*١٠,٢٢
٤- العلوم التربوية					٣,٠١	٤,٥٥

تابع/ الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الدرجة الكلية بحسب التخصص
(تتضمن الفروق بين المتوسطات بحسب التخصص، والدلالة الإحصائية لها)

التخصص	١	٢	٣	٤	٥	٦
٥ - الآداب						١,٥٣
٦ - العلوم الإدارية						

❖ الفرق دال عند مستوى (٠,٠٥)، ❖❖ الفرق دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥=α) بين متوسط درجات طلبة تكنولوجيا المعلومات وكل من متوسطات طلبة العلوم التربوية والآداب والعلوم الإدارية، لصالح طلبة تكنولوجيا المعلومات. كما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥=α) بين متوسط درجات طلبة الصيدلة وكل من متوسطي درجات طلبة الآداب و العلوم الإدارية لصالح طلبة الصيدلة. كذلك توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥=α) بين متوسط درجات طلبة الهندسة ومتوسطي درجات طلبة الآداب والعلوم الإدارية لصالح طلبة الهندسة.

كما استخدم اختبار شيفيه لتحديد أزواج المتوسطات التي تشتمل على فروق دالة إحصائية في مجال الاستراتيجيات السلوكية، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مجال الاستراتيجيات السلوكية
بحسب التخصص

التخصص	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- تكنولوجيا المعلومات		١,٢٦	٣,٤٦	٢,٠٦	٢,٩٧	٣,٦٣*
٢- الصيدلة			٢,٢٠	٠,٧٩	١,٧١	٢,٣٧
٣- الهندسة				١,٤١ -	٠,٥٠ -	٠,١٧

تابع/ الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مجال الاستراتيجيات السلوكية
بحسب التخصص

التخصص	١	٢	٣	٤	٥	٦
٤- العلوم التربوية					٠,٩١	١,٥٨
٥- الآداب						٠,٦٦
٦- العلوم الإدارية						

❖ الفرق دال عند مستوى (٠,٠٥)، ❖ الفرق دال عند مستوى (٠,٠١)

ومن الجدول رقم (٨) أعلاه يتضح أن جميع المقارنات الزوجية بين التخصصات في الاستراتيجيات السلوكية غير دالة إحصائياً باستثناء حالة واحدة هي بين متوسطي طلبة تكنولوجيا المعلومات وطلبة العلوم الإدارية، ولصالح طلبة تكنولوجيا المعلومات.

واستخدم اختبار شيفيه للغرض ذاته في مجال الاستراتيجيات المعرفية، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مجال الاستراتيجيات المعرفية
بحسب التخصص

التخصص	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- تكنولوجيا المعلومات		٢,٢٨	٢,٧٩	❖❖٦,٨٤	❖❖٧,٦٧	❖❖٨,٨٠
٢- الصيدلة			٠,٥١	❖٤,٥٦	❖❖٥,٣٩	❖❖٦,٥٢
٣- الهندسة				❖٤,٠٥	❖❖٤,٨٨	❖❖٦,٠١
٤- العلوم التربوية					٠,٨٣	١,٩٦
٥- الآداب						١,١٣
٦- العلوم الإدارية						

❖ الفرق دال عند مستوى (٠,٠٥)، ❖ الفرق دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٩) أن تسعاً من أصل (١٥) مقارنة زوجية كانت دالة إحصائياً؛ اثنان منها بمستوى ($\alpha=0,05$) وسبع بمستوى ($\alpha=0,01$). وهذه الفروق الدالة إحصائياً كانت بين متوسط درجات طلبة تكنولوجيا المعلومات ومتوسط كل من طلبة العلوم التربوية والآداب والعلوم الإدارية لصالح طلبة تكنولوجيا المعلومات، وجميعها بمستوى ($\alpha=0,01$). كما كانت هذه الفروق الدالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة الصيدلة ومتوسط طلبة كل من العلوم التربوية والآداب والعلوم الإدارية ($\alpha=0,01$) لصالح طلبة الصيدلة. وبالمثل كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة الهندسة ومتوسط طلبة كل من العلوم التربوية ($\alpha=0,05$)، وطلبة الآداب والعلوم الإدارية ($\alpha=0,01$) لصالح طلبة الهندسة. وبالإسلوب ذاته طبق اختبار شيفيه في مجال الاستراتيجيات الوجدانية، والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مجال الاستراتيجيات الوجدانية بحسب التخصص

التخصص	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- تكنولوجيا المعلومات	١,١٢	٢,٠٧	٥,١٠	٦,٣٧	٦,١١	
٢- الصيدلة			٠,٩٥	٣,٩٨	٥,٢٥	٤,٩٩
٣- الهندسة				٣,٠٢	٤,٣٠	٤,٠٣
٤- العلوم التربوية					١,٢٧	١,٠١
٥- الآداب						٠,٢٦ -
٦- العلوم الإدارية						

❖ الفرق دال عند مستوى ($\alpha=0,05$). ❖❖ الفرق دال عند مستوى ($\alpha=0,01$)

ومن الجدول رقم (١٠) يتضح أن نتائج المقارنات البعدية في مجال الاستراتيجيات الوجدانية مشابهة إلى حد كبير للنتائج التي ظهرت في مجال الاستراتيجيات المعرفية. ففي الاستراتيجيات الوجدانية توجد ثمان مقارنات

دالة إحصائية، اثنان منها بمستوى ($\alpha=0,05$)، وستة بمستوى ($\alpha=0,01$). وهذه المقارنات كانت بين متوسط درجات طلبة تكنولوجيا المعلومات ومتوسط كل من طلبة العلوم التربوية، والآداب، والعلوم الإدارية، وجميعها بمستوى ($\alpha=0,01$) لصالح طلبة تكنولوجيا المعلومات. وهناك ثلاث مقارنات أخرى دالة إحصائية؛ بين متوسط طلبة الصيدلة ومتوسط كل من طلبة العلوم التربوية ($\alpha=0,05$)، وطلبة الآداب والعلوم الإدارية ($\alpha=0,01$)، ولصالح طلبة الصيدلة. وآخر مقارنتين دالتين إحصائياً في مجال الاستراتيجيات الوجدانية كانت بين متوسط طلبة الهندسة وكل من طلبة الآداب ($\alpha=0,01$)، وطلبة العلوم الإدارية ($\alpha=0,05$) لصالح طلبة الهندسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة الإسراء تعزى لمتغير المستوى؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات الكلية على الاستبانة، ولكل مجال من مجالات الاستراتيجيات الثلاث، وذلك في كل سنة من سنوات الالتحاق الأربع، كما موضح في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)

أعداد الطلبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على استبانة استراتيجيات التعلم تبعا لمتغير المستوى

الدرجة الكلية	الاستراتيجيات الوجدانية		الاستراتيجيات المعرفية		الاستراتيجيات السلوكية		العدد	التخصص
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
سنة أولى	٨٣,١٠	٥,٩٣	٢٥,٨٤	٥,١٢	٢٥,٠٠	٤,٨٩	٦٨	٣٢,٢٥
سنة ثانية	٨٦,٤٤	٥,٦١	٢٧,٠٨	٥,٤٨	٢٧,٢١	٦,٠٧	٧٥	٣٢,١٥
سنة ثالثة	٨٦,٥٢	٤,٨٠	٢٧,٥٢	٥,٧٢	٢٥,٥٩	٣,٨٨	٧١	٣٣,٤١
سنة رابعة	٨٢,٨٥	٦,٧٤	٢٥,٦٩	٦,٠٨	٢٤,٩٣	٥,٦١	٨٧	٣٢,٢٣

يتضح من الجدول رقم (١١) أعلاه أن متوسطات درجات الطلبة في استبانة استراتيجيات التعلم تختلف بحسب المستوى الجامعي، سواء كان ذلك في المجالات الثلاثة أم في الدرجة الكلية للاستبانة. وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (١٢) يوضح نتائج التحليل.

يظهر من نتائج تحليل التباين المعروضة في الجدول (١٢) أن قيم (ف) المحسوبة لمجالات استراتيجيات التعلم الثلاث وللدرجة الكلية كانت على التوالي (٠,٩٦٢، ٢,٦٨١، ١,٨٠٨، ١,٤٦٢)، وجميعها غير دالة إحصائياً باستثناء مجال الاستراتيجيات المعرفية، إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥=٥٪). وهذا يعني أن الفروق بين متوسطات درجات الاستراتيجيات السلوكية والوجدانية والدرجة الكلية بحسب المستوى ليست حقيقية وإنما مرجعها الصدفة.

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام استراتيجيات التعلم تبعا لمتغير المستوى

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات السلوكية	بين المجموعات	٧٨,٥٤	٣	٢٦,١٨	٠,٩٦٢	٠,٤١١
	داخل المجموعات	٨٠٧٨,٦٩	٢٩٧	٢٧,٢٠		
	المجموع	٨١٥٧,٢٣	٣٠٠			
الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات	٢٥٥,٧٨	٣	٨٥,٢٦	٢,٦٨١	٠,٠٤٧
	داخل المجموعات	٩٤٤٦,٣١	٢٩٧	٣١,٨١		
	المجموع	٩٧٠٢,٠٩	٣٠٠			
الاستراتيجيات الوجدانية	بين المجموعات	١٨٦,١٧	٣	٦٢,٠٦	١,٨٠٨	٠,١٤٦
	داخل المجموعات	١٠١٩٥,٠٨	٢٩٧	٣٤,٣٣		
	المجموع	١٠٣٨١,٢٥	٣٠٠			

تابع/ الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير المستوى

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٩٣٣,٢٤	٣	٣١١,٠٨	١,٤٦٢	٠,٢٢٥
	داخل المجموعات	٦٣١٤٥,٥٤	٢٩٧	٢١٢,٦١		
	المجموع	٦٤٠٧٨,٧٨	٣٠٠			

ولتحديد أزواج المتوسطات التي تختلف بدلالة إحصائية في الاستراتيجيات المعرفية، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (١٣) يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (١٣)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مجال الاستراتيجيات المعرفية بحسب المستوى

المستوى	١	٢	٣	٤
١		٢,٢٠ -	٠,٥٨ -	٠,٠٨
٢			١,٦٢	٢,٣٨ *
٣				٠,٦٦
٤				

يتضح من الجدول رقم (١٣) أعلاه أن جميع المقارنات غير دالة إحصائياً باستثناء مقارنة واحدة هي بين متوسط درجات طلبة السنة الثانية ومتوسط درجات طلبة السنة الرابعة، إذ كان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ولصالح طلبة السنة الثانية.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن المستوى العام لاستخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة الإسراء كان متوسطاً في ضوء المعيار

المعتمد في الدراسة، إذ بلغت النسبة المئوية لمتوسط الدرجة الكلية (٥٦,٤٪). وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Yu, 2012)، (بركات، ٢٠١٠)، اللذان وجدا أن مستوى استخدام استراتيجيات التعلم لدى عيناتهم كان متوسطاً، واختلفت مع نتائج دراسة (Al-Jabali, 2012) الذي وجد أن مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات لدى طلبة جامعة جدارا كان مرتفعاً.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال ذاته أن استراتيجيات التعلم التي كان تقديرها النسبي مرتفعاً لدى طلبة جامعة الإسراء هي: أضع خطوط تحت الأجزاء المهمة، أضع إشارات أو عناوين على الأجزاء المراد حفظها، ألخص وأكتب ملاحظات أثناء القراءة، أدرس المادة على فترات يتخللها أوقات راحة قصيرة، أشجع نفسي على استخلاص العناصر الرئيسة للمادة، أعمل تسميع ذهني للمعلومات، أعمل قراءة تصفحية أولاً ثم أعود لدراستها بعمق، أفهم الأفكار الأساسية بدل حفظها، أمارس المذاكرة الطويلة المكثفة قبل الامتحانات، أراجع الأسئلة السابقة حول المادة، أحتفظ بملخصات جاهزة للمادة وأطالعها بين فترة وأخرى. ويلاحظ أن ستة من هذه الاستراتيجيات كانت في مجال الاستراتيجيات السلوكية، وثلاثة منها في مجال الاستراتيجيات المعرفية واثنين في مجال الاستراتيجيات الوجدانية.

وهذا يعني أن هؤلاء الطلبة يفضلون استخدام الاستراتيجيات السلوكية أكثر من الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية. ومما يؤكد ذلك وجود نسبة كبيرة من الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية كانت بمستوى منخفض لدى أفراد العينة. فمن الجدول رقم (٣) يتضح أن (١٣) استراتيجية (أي بنسبة ٤٣,٣٪)، من الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية كانت بمستوى منخفض، كما يتضح وجود ثلاث استراتيجيات سلوكية فقط (أي بنسبة ١٠٪) كانت بمستوى منخفض.

ويبدو أن الكثير من طلبة الجامعة ما زالوا يستخدمون استراتيجيات تعلم بسيطة ولم يطوروا لديهم استراتيجيات بمستوى أعلى، تلك التي تتطلب قدرات عقلية ومفاهيمية عالية كتلك الموجودة في مجال الاستراتيجيات المعرفية. كما

أنهم لم يطوروا لديهم استراتيجيات وجدانية تتضمن جوانب عاطفية وانفعالية تحيط بالطالب في أثناء المذاكرة، على الرغم من أهمية الجانب الوجداني في التعلم الفعال. وفي هذا السياق، يؤكد بعض الباحثين والمربين (Kafipour & Noveh, 2011; Rotter, 2009; Pongsuwan et al., 2011) على أهمية الجانب الوجداني في التعلم، وبخاصة في التعلم المصحوب بالمعنى والمفاهيم العميقة. وفي هذا الصدد يقول ويليام وبوردن (William & Burden, 2000) المشار إليه في (Yu, 2012) أن مؤشرات التحول من التدريس المعتمد على المعلم إلى التدريس المعتمد على الطالب، تظهر من خلال ما يتبناه الطلبة من استراتيجيات تعلم، ومستوى الدافعية لديهم، وكيف يقدرّون ذواتهم، ومستوى سيطرتهم عليها، وكيف يتعاملون مع مواقف النجاح والفشل الأكاديمي. وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة جزئياً. فقد جاءت ثلاث من هذه الاستراتيجيات ضمن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً في دراسة (Bell & Mather, 2005)، واثنان منها في دراسة (بركات، ٢٠١٠) وواحدة في دراسة (Al-Jabali, 2012).

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية لاستبانة الاستراتيجيات، وفي مجالي الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية، على الرغم من وجود فروق بسيطة في الاستراتيجيات السلوكية. وهذا يعني أن الطالبات والطلاب في جامعة الإسراء يستخدمون استراتيجيات التعلم بالمستوى ذاته تقريباً. وهذه النتيجة مشابهة للنتائج التي توصلت إليها دراسة كل من (Al-Jabali, 2012) و (بركات، ٢٠١٠) و (Bell & Mather, 2005)، ومخالفة لنتائج دراسة (Nguyen & Goduyll, 2010).

وأشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وجود فروق دالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير التخصص في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، ولكن بدرجات أو مستويات متفاوتة. ففي مجالي الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية كانت هناك فروق في استخدام هذه الاستراتيجيات بين

طلبة تكنولوجيا المعلومات وطلبة كل من العلوم التربوية والآداب والعلوم الإدارية، لصالح طلبة تكنولوجيا المعلومات. وكذلك بين طلبة الصيدلة وطلبة كل من الآداب والعلوم الإدارية، لصالح طلبة الصيدلة؛ وكذلك بين طلبة الهندسة وطلبة كل من الآداب والعلوم الإدارية، لصالح طلبة الهندسة. ووجدت نتائج مشابهة في الدرجة الكلية للاستبانة إلى حد كبير. أما في مجال الاستراتيجيات السلوكية فإننا نجد صورة أخرى من نتائج المقارنات البعدية، إذ لم تكن هناك إلا مقارنة واحدة دالة إحصائياً من بين المقارنات الخمس عشرة، وهي بين طلبة تكنولوجيا المعلومات وطلبة العلوم الإدارية، ولصالح طلبة تكنولوجيا المعلومات.

وهذا يدل على أن طلبة التخصصات العلمية (تكنولوجيا المعلومات والصيدلة والهندسة) يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية أكثر من طلبة التخصصات الإنسانية (العلوم التربوية والآداب والعلوم الإدارية). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة التخصصات العلمية تجعل الطلبة يوظفون استراتيجيات في التعلم أكثر من طلبة التخصصات الإنسانية. واختلفت هذه النتيجة، من حيث وجود الفروق بين التخصصات المختلفة في استخدام استراتيجيات التعلم، مع نتائج دراستي (بركات، ٢٠١٠) و (Bell & Mather, 2005)، اللتين أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الاستراتيجيات تعزى لمتغير التخصص.

وفيما يتعلق بالسؤال الرابع فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير المستوى الجامعي باستثناء الاستراتيجيات المعرفية التي كان فيها طلبة السنة الثانية أكثر استخداماً من طلبة السنة الرابعة. وهذا يعني أن وجود الطلبة في الجامعة لثلاث أو أربع سنوات لا يبدو أن له تأثير في اختيار الطلبة لاستراتيجيات التعلم واستخدامها؛ فقد تكون استراتيجيات التعلم التي تعودوا على استخدامها في أثناء دراستهم في المدارس الثانوية بقيت على وضعها بدون أن تتطور خلال حياتهم الجامعية. وهذه النتيجة مخالفة للنتيجة التي وجدها الجبلي

(Al-Jabali, 2012) في دراسته، إذ توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية في استخدام طلبة جامعة جدارا لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير الفصول الدراسية الأربعة التي حددها في دراسته.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات الآتية:

- ١ - أن يهتم أعضاء هيئة التدريس بتنمية القدرات المعرفية عند الطلبة من ناحية، وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات تعلم في المجالين المعرفي والوجداني.
- ٢ - أن تهتم الجامعة وأقسامها العلمية بتوصيف المساقات الدراسية والمحتوى العلمي، وآلية التقويم للحث على استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة.
- ٣ - إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة الجامعة وعلاقتها بمتغيرات أخرى، مثل الذكاء والدافعية ومستوى التحصيل، فضلاً عن إجراء دراسات تجريبية أو شبه تجريبية حول تأثير بعض المتغيرات في اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم.

Learning Strategies used by ISRA University Students and their Relationship with Gender, Specialization and Grade Level

Dr. Zahria I. Abdul-Haq

Prof. Sabah H. Al-Ajeli

Faculty of Educational Sciences - ISRA University, Amman
H.K.J

Abstract

This study investigated the use of learning strategies among students at Isra University in Jordon, and its relationship with students' gender, specialization, and grade levels. To assess the learning strategy use, a 30-item questionnaire covering three fields (behavioral, cognitive and affective strategies) is developed. A stratified random sample of (301) students is drawn. The results showed that the level of the strategy use by the students was moderate, and they use behavioral strategies most frequently, followed by affective strategies, and finally cognitive strategies. The results also showed that there were no significant differences in the learning strategy use related to students' gender and grade level variables. But there were significant differences in the learning strategy use related to specialization variable. These results highlight the importance of learning strategies for university students, especially in the cognitive and affective fields.

المراجع

- ١ - إبراهيم، فواز (٢٠٠٧). "أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعتهم للتعلم". *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - ب (العلوم الإنسانية)*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين، ١٢(١)، ٨٣-١٠٦..
- ٢ - بركات، زياد (٢٠٠٠). استراتيجيات تنشيط الذاكرة التي يستخدمها طلبة جامعة القدس المفتوحة لتعزيز قدراتهم على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها". *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - ب (العلوم الإنسانية)*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين، ٢٤(٩)، ٢٥٢٧-٢٥٥٨.
- ٣ - صالح، إبراهيم محمد (٢٠٠٥). *علم النفس المعرفي واللغوي*. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.
- 4 - Al-Khateeb, O. S. (2011). " The impact of using meta cognitive learning strategies on Al-Hussain Bin Talal University students' achievement in and attitudes towards health concepts in 'Tenet of Worship' course". *Asian Social Science*, 7 (3), 165-186.
- 5 - Al-Jabali, M. (2012). "Language learning strategy use and concept development among Jordanian undergraduate English language majors". *International Journal of Education*, 4 (1), 161- 180.
- 6 - Bell, L. & Mather, M. (2005). "Traditional evaluation of the memory and the power of the recollection". *Journal of Memory and Language*, 57(2), 163-176.
- 7 - Bruen, J. (2001). "Strategies for success: Profiling the effective learner of German". *Foreign Language Annals*, 216-225.
- 8 - Cakici, Y., Aricak, O. T. & Ilgaz, G. (2011). "Can attitudes toward biology course and Learning strategies simultaneously predict achievement in biology". *Eurasian Journal of Educational Research*, 45, 31- 48.
- 9 - Cesur, M. O. (2011). "A model explaining relationships between

- language learning strategies, learning styles and success in reading comprehension". **Hacettepe University Journal of Education**, 41, 83- 93.
- 10 - Cromley, J. (2000). **Learning to Think, Learning to Learn: What the Science of Thinking and Learning has to Offer Adult Education**. Washington, DC.: National Inst. For Literacy.
 - 11 - Engel-Yager, B.; Durr, D. H. & Josman, N. (2011). "Comparison of memory and meta-memory abilities of children with cochlear implant and normal hearing peers". **Disability and Rehabilitation**, 33 (9), 770-777.
 - 12 - Entwisle, N. & McCune, V. (2004). "The conceptual bases of study strategy inventories". **Educational Psychology Review**, 16, 325-345.
 - 13 - Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1996). "Assessing students motivation and learning strategies in the classroom context: The motivated strategies for learning questionnaire". In M. Birenbaum & F. J. Dochy (Eds). **Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Knowledge**. New York: Kluwer & Plenum.
 - 14 - Green, J.M. & Oxford, R. (1995). "A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender". **TESOL Q.**, 29, 261- 297.
 - 15 - Griffiths, C. (2003). "Patterns of language learning strategy use". **System**, 31, 367- 383.
 - 16 - Jadrich, J. & Bruxvoort C. (2011). **Learning and Teaching Scientific Inquiry: Research and Applications**. Arlington, Veginia: NSTA press.
 - 17 - Kafipour, R. & Naveh, M. H. (2011). "Vocabulary learning strategies and their contribution to reading comprehension of EFL undergraduate students in Kerman Province". **European Journal of Social Sciences**, 23(4), 626-640.
 - 18 - Kallay, E. (2012). "Learning strategies and Metacognitive awareness as predictors of academic achievement in a sample of Romanian second-year students". **Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal**, 16 (3), 369- 385.
 - 19 - Karpicke, J. D.; Butler, A. C. & Roediger, H. L. (2009). "Metacognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own?". **Memory**, 17 (4), 471- 479.

- 20 - Liu, E. Z.; Lin, C.; Jian, P. & Liou, P. (2012). "The dynamics of motivation and learning strategy in a creative- supporting learning environment in higher education". **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 11(1), 172- 180.
- 21 - Mattarima, K. & Hamdan, A. R. (2011). Understanding students learning strategies as an input context to design English classroom activities". **International Journal of Psychological Studies**, 3 (2), 238-248.
- 22 - Nguyen, N. & Godwyll, F. (2010). "Factors influencing language-learning strategy use of English learners in an ESL context". **Mid-Western Educational Research**, 23 (4), 7-13.
- 23 - OMalley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. U.K.: Cambridge University Press.
- 24 - Oxford, R.I. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House Publisher.
- 25 - Pei-Shi, W. (2012). "The effect of learning styles on learning strategy use by EFL learners". **Journal of Social Sciences**, 8 (2), 230- 234.
- 26 - Pongsuwan, S., Hoksuan, S., In-Udom, W., & Chalabang, W. (2011). "Development of an e-learning model based on the meaningful learning process through a constructivist theory". **European Journal of Social Sciences**, 24(4), 625-638.
- 27 - Rotter, K. M. (2009). "Enhancing memory in your students: COMPOSE yourself". *Teaching Exceptional Children Plus*, 5 (3). Retrieved from: <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss3/art4>
- 28 - Rubin, J. & Thompson, I. (1994). **How to be a More Successful Language Learner: Toward Learner Autonomy**. Boston: Heinle & Heinle.
- 29 - Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2003). "Self-regulation and learning". In W.M. Reynolds, G.E. Miller, I.B. Weiner (Eds), **Handbook of Psychology**, (Vol.7). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, 59-78.
- 30 - Slater, T. (1997). "The effectiveness of portfolio assessment in science" **Journal of College Science Teaching**, 26 (5), 11-22.
- 31 - Tolentino, C. V. & Manuel, S. (2012). "Experiencing meaningful

- learning in Ecology (EMLE)". **The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, 6 (4), 227-239.
- 32 - Tuckman, B.W. (2003). "The effect of learning and motivation strategies training on college students achievement". **Journal of College Student Development**, 44(3), 430-437.
- 33 - Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). "The teaching of learning strategies". In M. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 315-327.
- 34 - Weinstein, C.E. & Palmer, D.R. (2002). **LASSI. Users Manual for those Administering Learning and Study Strategies Inventory** (2nd Ed.). Clearwater, FL.: H&H Publishing Co.
- 35 - Wen, Q. & Johnson, R.K. (1997). "L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China". **Applied Linguistics**, 18,27-48.
- 36 - Winters, C.A. (2001). "Brain based teaching: fad or promising teaching method". **ERIC**, Retrieved from: <http://www.ebscohost.com/edu/eric/pdf>.
- 37 - Yen, S. & Chou, T. (2012). " The effect of MTI on L2 proficiency and learning strategies". **Asian EFL Journal**, 25, 9-28.
- 38 - Yu, X. (2012). An empirical study of the correlation between English learning motivation and strategy". **Asian Social Science**, 8 (8), 218-224.

