الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD

تخصص: علم النفس التربوي

الموسومة ب

استراتيجيات التعلم المستخدمة في القسم وفي التعليم عن بعد وعلاقتها بالأداء

اعداد الطالبة:
جعران أمينة

المشرف:
أد. قيدوم احمد

لجنة المناقشة

أد. قماري محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	رئيسا
أد. قيدوم أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
د. بن ملوكة شهيناز	أستاذة محاضرة أ	جامعة مستغانم	مقررا ثانيا
د. عمار ميلود	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	ممتحنا
أد. رريب الله محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	ممتحنا
أ.د ربعي محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة غليزان	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023-2024

إهداء

إلى الرجل الأبرز في حياتي ... والدي العزيز

إلى من بها أسمو العلا، وعليها أرتكز، إلى القلب المعطاء ... والدتي الحبيبة

إلى العقد المتين من كانوا عونا لي في رحلة بحثي إخوتي: عمر، هشام، عبد الوهاب

إلى عائلتي وزملائي .....

إلى من كاتفني نحو النجاح في مسيرتي العلمية.....

إلى كل من ساهم وساعدني في مشواري الدراسي....

إلى من يقرأ ... أهدي رسالتي في الدكتوراه هذه، الذي أسال الله تعالى ان يتقبلها خالصا....

كانت الرحلة طويلة ومليئة بالعثرات لكن فعلتها ووصلت فالحمد الله

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله عز وجلّ على نعمه وعظيم كرمه، وأحمده على أن منّ عليّ بإتمام هذه الأطروحة وعلى توفيقي في مساري الدراسي

قال رسول الله صلّى الله عليه وسلم" من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

كل الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف قيدوم أحمد على توجيهاته القيّمة ولاهتمامه وحرصه بالموضوع

وأتقدم ببالغ الشكر والتقدير إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل المتواضع وإبداء آرائهم وملاحظاتهم وتوجيهاتهم القيمة والهادفة التي تثري الأطروحة.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذة داخل وخارج الوطن الذّين كان لهم الفضل يوما في وصولي إلى هذا المقام

إلى جميع أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم وجامعة وهران 2

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إعداد هذا العمل المتواضع وقدّم العون والتشجيع والدعم.

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التّعرف عن العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلّم والأداء الأكاديمي في كلّ من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، والكشف عن مستوى استخدام الطلبة لأبعاد استراتيجيات التعلّم في كلا نمطي التعليم، إضافة إلى ما إذا كانت مكونات استراتيجيات التعلّم تتنبأ بالأداء الأكاديمي للطالب في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد. باتّباع خطوات المنهج الوصفي التحليلي، لتحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم أدوات القياس المتمثلة في مقياس استراتيجيات التعلّم والأداء الأكاديمي، حيث تمّ التّحقق من الخصائص السيكو مترية لهما اعتمادا على التحليل العاملي الاستكشافي الذي أسفر عن أربعة عوامل لمقياس استراتيجيات التعلّم ب 18 بندا، وثلاثة عوامل لمقياس أداء الطالب: ب 15 بندا؛ كما أظهرت النتائج على أنّ المقياسين على درجة جيّدة من الصدق والثبات. طبّقت الدراسة على عينة قوامها439 طالب وطالبة من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس ولاية مستغانم خلال السنة الدراسية 2023/2022، اختيروا بطريقة عشوائية. أكّدت نتائج الدراسة باستعمال معامل الارتباط بيرسون عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة بين استراتيجيات التعلم والأداء بمعامل ارتباط = 0,506 عند مستوى الدلالة 0,01 في التعليم الحضوري وبقيمة = 0,514 عند مستوى الدلالة 0,01 في التعليم عن بعد. كما أظهرت نتائج اختبار ت لعينة واحدة بأنّ مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في كلا نمطي التعليم مرتفع بشكل عام بقيمة = 37,770 في التعليم الحضوري وبقيمة = 22,163 في التعليم عن بعد، وفقا للترتيب التالي: الاستراتيجيات المعرفية، تسيير الموارد، ما وراء معرفية، الوجدانية. كما أوضحت نتائج الانحدار التدريجي بأنّ الاستراتيجيات المعرفية، تسيير الموارد، ما وراء معرفية تتنبأ بالأداء الأكاديمي في التعليم الحضوري، كما تبيّن بإمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال استراتيجيتي تسيير الموارد والاستراتيجيات المعرفية في التعليم عن بعد. وخلصت الدراسة بعدد من التوصيات تبعا للنتائج المتوصل اليها.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلّم؛ التعليم الحضوري؛ التعليم عن بعد؛ الأداء الأكاديمي.

Abstract:

This research aims to explore the correlation between the use of learning strategies and academic performance in both traditional classroom education and distance education. Additionally, it aims to explore the degree to which students employ various dimensions of learning strategies in both forms of education, as well as whether these dimensions can forecast student academic performance in the two forms of education. adhering to the procedures outlined in the descriptive analytical methodology, the researcher designed measurement tools, related with the two variables. The psychometric properties of these tools were validated through exploratory factor analysis, which yielded four factors for the learning strategies scale consisting of 18 items, and three factors for the student performance scale consisting of 15 items. Furthermore, the findings demonstrated that both instruments exhibited a satisfactory level of reliability and stability. The study was conducted on a sample of 439 students from the Department of Social Sciences at Abdelhamid Ben Badis University in Mostaganem, during the academic year 2022/2023, utilizing a random sample. The study's results, as determined by the Pearson correlation coefficient, affirmed the existence of a moderate and positive correlation between learning strategies and academic performance, with a correlation coefficient of 0.506 at a significance level of 0.01 for traditional classroom education, and a correlation coefficient of 0.514 at a significance level of 0.01 for distance education. Additionally, the results of a single-sample test revealed that the level of learning strategies' utilization in both forms of education was generally high, with a mean score of 37.770 for class education and a mean score of 22.163 for distance education. The order of importance for the dimensions of learning strategies, from highest to lowest, was as follows: cognitive strategies, resource management strategies, metacognitive strategies, and emotional strategies. Furthermore, the findings of the stepwise regression analysis indicated that cognitive strategies, resource management strategies, and metacognitive strategies are predicted in class education, while academic performance in distance education could be predicted through the utilization of resource management strategies and cognitive strategies. The study concluded with a number of recommendations based on the obtained results

Keywords: Learning strategies, Traditional Classroom Education, Distance education, Academic performance.

Résumé :

Cette recherche vise à explorer la corrélation entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage et la performance académique dans l'enseignement en classe traditionnel et l'enseignement à distance. Elle vise également à explorer le degré auquel les étudiants emploient diverses dimensions des stratégies d'apprentissage dans les deux formes d'enseignement, ainsi que la capacité de ces dimensions à prévoir la performance académique des étudiants dans les deux formes d'enseignement. En suivant les procédures décrites dans la méthodologie analytique descriptive, le chercheur a conçu des outils de mesure, liés aux deux variables. Les propriétés psychométriques de ces outils ont été validées par une analyse factorielle exploratoire, qui a donné quatre facteurs pour l'échelle des stratégies d'apprentissage composée de 18 items, et trois facteurs pour l'échelle de la performance des étudiants composée de 15 items. De plus, les résultats ont montré que les deux instruments présentaient un niveau satisfaisant de fiabilité et de stabilité. L'étude a été menée sur un échantillon de 439 étudiants du Département des sciences sociales de l'Université Abdelhamid Ben Badis à Mostaganem, durant l'année universitaire 2022/2023, en utilisant un échantillon aléatoire. Les résultats de l'étude, déterminés par le coefficient de corrélation de Pearson, ont confirmé l'existence d'une corrélation modérée et positive entre les stratégies d'apprentissage et la performance académique, avec un coefficient de corrélation de 0,506 à un niveau de signification de 0,01 pour l'enseignement en classe traditionnel, et un coefficient de corrélation de 0,514 à un niveau de signification de 0,01 pour l'enseignement à distance. De plus, les résultats d'un test sur un échantillon unique ont révélé que le niveau d'utilisation des stratégies d'apprentissage dans les deux formes d'enseignement était généralement élevé, avec un score moyen de 37,770 pour l'enseignement en classe et un score moyen de 22,163 pour l'enseignement à distance. L'ordre d'importance des dimensions des stratégies d'apprentissage, du plus élevé au plus faible, était le suivant : stratégies cognitives, stratégies de gestion des ressources, stratégies métacognitives et stratégies émotionnelles. En outre, les résultats de l'analyse de régression par étapes ont indiqué que les stratégies cognitives, les stratégies de gestion des ressources et les stratégies métacognitives sont prédites dans l'enseignement en classe, tandis que la performance académique dans l'enseignement à distance peut être prédite par l'utilisation des stratégies de gestion des ressources et des stratégies cognitives. L'étude a conclu par un certain nombre de recommandations basées sur les résultats obtenus.

Mots-clés : Stratégies d'apprentissage, Enseignement en classe traditionnel, Enseignement à distance, Performance académique.

قائمة المحتويات

	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الدراسة باللّغة العربية	ت
ملخص الدراسة باللّغة الإنجليزية	ث
ملخص الدراسة باللّغة الفرنسية	ج
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	د
قائمة الأشكال	ض
قائمة الملاحق	ع
مقدمة الدراسة	01
الإطار النظري لمشكلة الدراسة	
الفصل الأول: تقديم لموضوع الدراسة	
1. إشكالية الدراسة	07
2. فرضيات الدراسة	18
3. أهداف الدراسة	19
4. أهمية الدراسة	20
5. حدود الدراسة	20
6. المفاهيم الإجرائية الدراسة	21
الفصل الثاني: استراتيجيات التعلم	
تمهيد	24
1 تحديد المفاهيم	24

2-1 مفهوم الإستراتيجية 24
2-1 مفهوم استراتيجيات التعلم 26
2 الفرق بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم 28
3 الفرق بين استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم 29
4 تصنيفات استراتيجيات التعلم 30
5 نماذج استراتيجيات التعلم 37
5-1 نموذج واينشتين 36
5-2 نموذج ماكيشي 37
5-3 نموذج بينترش 39
6 أبعاد استراتيجيات التعلم 40
7. الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء معرفية 50
8. ميزات استراتيجيات التعلم 52
9. سمات المتعلم الاستراتيجي 53
10. الاجراءات التدريبية للمتعلم على استخدام استراتيجيات التعلم 53
خلاصة الفصل 55
الفصل الثالث: استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد
تمهيد 56
1. مفهوم التعليم عن بعد 56
2. إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد 58
3. مفهوم التعليم التقليدي أو الحضوري 59
4. إيجابيات وسلبيات التعليم الحضوري 61
5. الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي 62
6. بيئات التعلم الافتراضية 63
7. ميزات وعيوب الفصل الافتراضي 65

8. العوامل المرتبطة بالنجاح الأكاديمي للطالب في التعليم عن بعد 66
5 الممارسة التربوية لاستراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد 70
خلاصة الفصل 71

الفصل الرابع: الأداء الأكاديمي

تمهيد 72
1 تحديد المفاهيم 72
1-1 مفهوم الأداء 72
1-2 مفهوم الأداء الأكاديمي 73
2 المفاهيم المرتبطة بالأداء 74
3 النظريات المفسرة للأداء الأكاديمي 77
4. نماذج الأداء الأكاديمي 80
5.أبعاد الأداء الأكاديمي تبعا لنموذج Bloom 85
6.العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي 93
7. العوامل المساهمة في ارتفاع الأداء الأكاديمي للطالب 95
8. مستويات الأداء الأكاديمي 96
خلاصة الفصل 97

الإجراءات الميدانية للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 98
أولا: الدراسة الاستطلاعية 99
1 أهداف الدراسة الاستطلاعية 99
2 حدود الدراسة الاستطلاعية 99
3 عينة الدراسة الاستطلاعية 99
4 الخصائص الوصفية للدراسة الاستطلاعية 100

5 إجراءات الدراسة الاستطلاعية 101
6 أدوات الدراسة 101
6-1 خطوات بناء مقياس استراتيجيات التعلم 101
6-2 خطوات بناء مقياس الأداء الأكاديمي 104
7.الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة 106
7-1 الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم 106
7-2 الخصائص السيكو مترية لمقياس الأداء الأكاديمي 119
ثانيا: الدراسة الأساسية 130
1 منهج الدراسة الأساسية 130
2 الخصائص الوصفية لعينة الدراسة الأساسية 130
3 أدوات الدراسة الأساسية 133
3-1 مقياس استراتيجيات التعلم في صورته النهائية 133
3-2 مقياس الأداء الأكاديمي في صورته النهائية 135
4 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية 136
5. الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية 137
خلاصة الفصل 138
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها
تمهيد 139
1. عرض نتائج فرضيات الدراسة 139
1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى 139
2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية 141
3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة 143
4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة 144
5.1 عرض نتائج الفرضية الخامسة 145

6.1 عرض نتائج الفرضية السادسة 154
7.1 عرض نتائج الفرضية السابعة 156
8.1 عرض نتائج الفرضية الثامنة 157
1. 9 عرض نتائج الفرضية التاسعة 160
2. مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة 165
1.2. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى 165
2.2 مناقشة وتفسير الفرضية الثانية والفرضية الثالثة 180
3.2. مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة 174
4.2مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة 177
6.2 مناقشة وتفسير الفرضية السادسة 182
7.2. مناقشة وتفسير الفرضية السابعة 185
2. 8 مناقشة وتفسير الفرضية الثامنة والفرضية التاسعة 187
خلاصة الفصل 191
الخاتمة 192
التوصيات 194
قائمة المراجع
قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الفرق بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم	28
02	تصنيف استراتيجيات التعلم من 1975 الى 1996	31
03	نموذج Weinstein & Mayer ,1986 لاستراتيجيات التعلم	37
04	نموذج استراتيجيات التعلم حسب Pintrich	39
05	الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية حسب Flavell,1979	51
06	الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي (الحضوري)	62
07	صنافة البعد المعرفي حسب نموذج Bloom,1976	88
08	صنافة البعد المعرفي المعدلة حسب Anderson& Krathwohl,2001	88
09	صنافة البعد الوجداني حسب نموذج Bloom	90
10	صنافة البعد المهاري (النفس حركي) حسب Simpson,1972	91
11	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	100
12	تحليل محتوى أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم	103
13	تحليل محتوى أبعاد مقياس الأداء الأكاديمي	105
14	نتائج مؤشر KMO Testواختبار Bartlett لمقياس استراتيجيات التعلم	108
15	العوامل المستخرجة مع الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل قبل وبعد التدوير لمقياس استراتيجيات التعلم	110
16	مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل قبل التدوير لمقياس استراتيجيات التعلم	113
17	مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل بعد التدوير لمقياس إستراتيجيات التعلم	114
18	المتغيرات المستخلصة بعد التدوير لعامل إستراتيجيات تسيير الموارد	116
19	المتغيرات المستخلصة بعد التدوير لعامل الإستراتيجيات المعرفية	117
20	المتغيرات المستخلصة بعد التدوير لعامل الإستراتيجيات الوجدانية	118

21	المتغيرات المستخلصة بعد التدوير لعامل إستراتيجيات ما وراء المعرفية	118
22	معامل ألفاكرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم	119
23	نتائج مؤشر KMO Testواختبار Bartlett لمقياس الأداء الأكاديمي	120
24	العوامل المستخرجة مع الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل قبل وبعد	122
25	مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل قبل التدوير لمقياس الأداء الأكاديمي	125
26	مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل بعد التدوير لمقياس الاداء الأكاديمي	126
27	المتغيرات المستخلصة بعد التدوير للعامل المعرفي	127
28	المتغيرات المستخلصة بعد التدوير للعامل الانفعالي	128
29	المتغيرات المستخلصة بعد التدوير للعامل المهاري	129
30	معامل ألفاكرونباخ لمقياس الأداء الأكاديمي	129
31	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	130
32	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الأكاديمي	131
33	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص الأكاديمي	132
34	أبعاد وبنود مقياس استراتيجيات التعلم في صورته النهائية	134
35	توزيع البدائل والدرجات على بنود مقياس استراتيجيات التعلم	134
36	المتوسطات الفرضية لمقياس استراتيجيات التعلم وأبعاده الفرعية	134
37	أبعاد وبنود مقياس الأداء الأكاديمي في صورته النهائية	135
38	توزيع البدائل والدرجات على بنود مقياس الأداء الأكاديمي	135
39	المتوسطات الفرضية لمقياس الأداء الأكاديمي وأبعاده الفرعية	135
40	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية	136
41	معامل ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والأداء لدى عينة الدراسة	139
42	نتائج اختبار ت لعينة واحدة لتحديد مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري	141
43	نتائج اختبار ت لعينة واحدة لتحديد مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد	143

44	نتائج اختبار ت لعينة واحدة لتحديد مستوى الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة	144
45	مصفوفة الارتباط لنموذج الانحدار بين أبعاد استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد لتحليل الانحدار التدريجي	145
46	نموذج معادلة الانحدار التدريجي	146
47	معاملات الارتباط ونتائج تحليل التباين ANOVA لاختبار معنوية الانحدار بين استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد	147
48	استبعاد المتغيرات بالانحدار المتعدد التدريجي تبعا لعامل الارتباط الجزئي لاستراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والأداء	148
49	معاملات نموذج الانحدار التدريجي لمعادلة خط الانحدار بين استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والأداء	150
50	تحليل التباين الاحادي ANOVA لتحديد الفروق بين أفراد عينة الدراسة في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمستوى التحصيل	154
51	معامل Scheffe للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق في مستوى التحصيل في التعليم الحضوري	155
52	تحليل التباين الاحادي ANOVA لتحديد الفروق بين أفراد عينة الدراسة في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمستوى التحصيل	156
53	نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما	157
54	قيمة مربع ايتا لكل من المستوى والتخصص الأكاديمي في التعليم الحضوري	158

55	معامل Scheffe للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق في التخصص في التعليم الحضوري	159
56	نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمتغير المستوى والتخصص	161
57	قيمة مربع ايتا الجزئي لكل من المستوى والتخصص الأكاديمي في التعليم عن بعد	162
58	معامل Scheffe للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق في التخصص في التعليم عن بعد	163

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الاستراتيجيات المعرفية حسب نموذج Mckeachie	37
02	الاستراتيجيات ما وراء معرفية حسب نموذج Mckeachie	38
03	استراتيجيات تسيير الموارد حسب نموذج Mckeachie	38
04	الميزات الرئيسية المصممة لمساعدة الطلاب في نموهم المعرفي حسب	84
05	مبادئ نموذج Gagne,1977	84
06	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	100
07	اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Testللعوامل المستخرجة لمقياس	112
08	اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Testللعوامل المستخرجة لمقياس	124
09	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	131
10	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الأكاديمي	132
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص الأكاديمي	133
12	المدرج التكراري لتوزيع الطبيعي لبيانات في الانحدار	152
13	التوزيع الطبيعي للبواقي	153
14	انتشار البواقي	153
15	تمثيل بياني يمثل تفاعل كل من المستوى والتخصص الأكاديمي في استراتيجيات في التعليم الحضوري	160
16	تمثيل بياني يمثل تفاعل كل من المستوى والتخصص الأكاديمي في استراتيجيات التعليم عن بعد	164

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
01	مقياس استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي في صورتهما الأولية
02	مقياس استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي في صورتهما النهائية
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس
04	نتاج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس استراتيجيات التعلم
05	معامل الثبات ألفاكرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم
06	نتاج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الأداء الأكاديمي
07	معامل الثبات ألفاكرونباخ لمقياس الأداء الأكاديمي
08	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس
09	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الأكاديمي
10	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص الأكاديمي
11	نتائج الفرضية الأولى
12	نتائج الفرضية الثانية
13	نتائج الفرضية الثالثة
14	نتائج الفرضية الرابعة
15	نتائج الفرضية الخامسة
16	نتائج الفرضية السادسة
17	نتائج الفرضية السابعة
18	نتائج الفرضية الثامنة
19	نتائج الفرضية التاسعة

مقدمة الدراسة

مقدمة الدراسة:

يعدّ التعليم جوهر الحياة البشرية؛ فهو مفهوم ديناميكي يتميز بالتّغيير والتّطور المستمر، فهو مفتاح الرخاء والرفاه الوطني إذ ينطوي مزيجا لعمليتين أساسيتين: التدريس والتعلم. يؤكّد المنظّرون أنّ الهدف الأسمى للتعليم في أيّ مستوى من المستويات إحداث تغيّرات جذرية في المتعلمين لتحقيق مخرجات نوعية(Tebabal & Kahssay, 2015)(Ayeni, 2011).

فأثر كلّ من التقدم العلمي والتكنولوجي وتطور علم النفس المعرفي خاصة على البيئات التعليمية والتي بدورها لها آثار على مكوناتها المختلفة، وفي هذا الصدد لوحظ هذا الارتباط بين التطورات والتعديلات في البرامج والمناهج التعليمية(YILDIRIM Ibrahim et al., 2019). شهدت الدراسات في علم النفس اهتماما متزايدا بموضوعات علم النفس المعرفي ومجالاته، فقد ركز الباحثون على دراسة وتفسير الظواهر المعرفية والتربوية خاصة موضوع التّعلم(احمد, 2011). هذا متبناه الاتجاه المعرفي افتراضا بأنّ التعلّم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرة أو مواقف منظمة أو غير منظمة، وينمو ويتطور التعلّم موظفا عمليات ذهنية ومعرفية(بوقريرس & تيليوين, 2007).

يشكل مفهوم التعلّم إحدى القضايا المحورية؛ فهو عملية معقدة تتطلب من المتعلم جهدا لأداء المهمات الدراسية وتطويرها مع تقدم المراحل التعليمية في ضوء تفعيل قدراته وإمكاناته العلمية ما يسهم في تحسين أدائه. فيرى Norman 1980: من الغريب أنّنا نتوقع من التلاميذ أن يتعلموا ومع ذلك لم ندرس لهم كيفية التّعلم، ونحن نتوقع منهم أن يحلوا مشكلات ومع ذلك لم ندرس لهم كيفية حل المشكلات. وبالمثل أحيانا نطلب من التلاميذ أن يحفظوا ويتذكروا قدرا كبيرا من المادة ومع ذلك لم ندرس لهم من المذاكرة. فقد حان الوقت أن نعرض هذا النقص وهو وقت طورنا فيه علوم التعلم وحل المشكلات والذاكرة التطبيقية، أنّنا في حاجة إلى تطوير المبادئ العامة لكيفية التّعلم والتذكر وكيفية حل المشكلات ثم نصنع و نطور المساقات أو المقررات الدراسية، ثم نرسّخ هذه الطرق في المنهج التعليمي الأكاديمي(جابر، جابر عبد

الحميد, 1999). لذا يعدّ الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية من المطالب الملحّة، وهو ما دفع البحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء المتغيّرات المختلفة التي تؤثر على عمليتي التعليم والتعلّم(صحراوي, 2016). فقد ركّزت تركيزا كبيرا على مفهوم التعلّم المستقل (Nur, 2010). ولا سيّما في مرحلة التعليم الجامعي، إذ تتميز هذه المرحلة الأكاديمية بالدراسة ذاتية التوجيه والاستقلالية(محمد، القضاة، محمد، الترتوري, 2007). تظهر في اعتماد الطالب على مجهوده الذاتي من خلال مشاركته في البحث عن المعلومة وليس التلقي الالي لها في تتضمن تطوير قدرات التفكير العليا والتأمل الذاتي(رشوان, 2005). ومن أهم النماذج لذلك ما قامت به Weinstein & Underwood,1985 في جامعة تكساس على تطوير أحد المقررات من خلال تدريب وتعليم الطلبة على استراتيجيات التعلم الرئيسية: كالتخطيط، أخذ الملاحظات، التسميع، تنظيم الوقت، طرق المراجعة وبيئة التعلم.، وبناء على ذلك قام Dansereau 1995 ببرنامج يهدف إلى تطوير وتحسين استيعاب المتعلم للمواد وطرق اختيار الأفكار الرئيسية وكيفية ربط هذه الأفكار(القضاة, 1437). فتحقيق المتعلم لأهدافه وطموحاته والتي تدعمه بمهارات توجيهية أثناء معالجة المهام المعروضة لا يعني بالضرورة أنّ المتعلم سوف يحقق النجاح في معالجة المهمة ، فلابد أن تدعم هذه الأهداف والميول والرغبات باستخدام لبعض استراتيجيات التعلم؛ التي تسمح له ببذل جهد أقل ومردود أفضل تنمي فيه روح البحث والمعرفة لتحقيق طموحه حيث لاحظ العديد من الباحثين أن أغلبية المتعلمين لا يحققون نتائج جيدة ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي بل لأنهم يتبعون استراتيجيات تعلم خاطئة أو غير مناسبة (مزيان 2003)؛ فزاد الاهتمام باستراتيجيات التعلم وأنماطها وكيفية تطبيقها من قبل المتعلم ودرجة وعيه بهذه الاستراتيجيات؛ فكثير من الطلبة على مختلف صفوفهم وقدراتهم بحاجة إلى إرشادهم وتوجيههم إلى معرفة الاستراتيجيات الملائمة، واستخدامها لتعلم (Nambiar, 2009). فضلا عن ذلك فإنّ استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم قد تعزز فهمهم للعوامل المؤثرة في تعلمهم(Boudah, Daniel J.O'Neill, 1999) ، هذا ما أكّده (المصري،2009):" أنّ من أهم محددّات

التعلم الأصيل استخدام استراتيجيات التعلم الفعال أكثر من أساليب استدعاء المتعلم لما تعلمه(المصري, 2009). فاستراتيجيات التعلم تعتبر ميكانيزمات اكتساب المعلومات والخبرات التي تمكن من المتعلم من تحقيق التكيّف مع الموقف التعليمي التّعلمي، خاصة لدى الطالب الجامعي لما يحتاجه من تطوير مدركاته والاستقلال الذاتي في مجال البحث العلمي.

وفي السنوات الأخيرة شهدت المنظومة التربوية والتعليم العالي بصفة خاصة اصلاحات وإعادة الهيكلة للالتحاق بركب جودة التعليم، نتيجة للانفجار المعلوماتي والتقني وما فرضه التطور التكنولوجي من خلال تحديث المناهج التعليمية التعلمية وتغيير أساليب التعليم والتعلم وطرائق التدريس من أجل تحقيق تعليم فعال فأصبح من الضروري التعامل مع التكنولوجيا(عبد القادر بسباسي ، مصابيح محمد, 2022). ومن هنا انبثق نمطين مختلفين للتعليم في الجزائر، النمط الأول يلزم المتعلم بالذهاب الى المدرسة والتقيد برزنامة زمنية معينة؛ أما النمط الثاني لا يلزمه بالمكان والزمان لذلك أخذ اسم: التعليم عن بعد. شهدت الجزائر في هذا المجال بداية بفكرة التعليم بالمراسلة، ثم أخذت تتطور تدريجيا وتحررت من الأساليب التقليدية باستخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة للاستفادة من فرص تعليمية وتكوينية والحصول على شهادات دراسية معادلة لتلك التي يتم الحصول عليها في المدارس (بطاهر،2014). وقد كان لوباء كوفيد-19 الذي اجتاح العالم انعكاسات على قطاع التعليم فهو من أكثر القطاعات التي تأثرت بشكل مباشر نتيجة هذه الجائحة. فسارعت الجزائر إلى القيام بإجراءات احترازية والاعلان عن حالة الطوارئ التي اتبعتها جميع دول العالم لتحقيق الحجر المنزلي والتباعد الاجتماعي(جمال الدين رشام, 2022). الأمر الذي أثار القلق لدى جميع القائمين على العملية التعليمية، ممّا دفعهم إلى ضرورة إيجاد بدائل مناسبة، وإحداث تغيير في طرق التدريس في ضوء رؤية مستقبلية واعية لعملية التعليم وفي ظل أزمة عالمية قد تطول مدتها"(Saavedra, 2020). ما دفع إلى تطبيق نظام التعليم عن بعد كإجراء وقائي باستخدام برامج الكترونية مختلفة. بالرغم من أنّ التعليم عن بعد اعتمد بأشكال مختلفة منذ بداية القرن 21؛ فقد كان الوباء العالمي بمثابة قوة محورية

والعامل المحفز الذّي سرع وبسط انتهاج هذا النوع من التعليم من خلال استخدام العديد من أنظمة إدارة التعلم والمنصات الرقمية عبر الانترنت والبرامج التعليمية الافتراضية بهدف ضمان استمرار التعلم (Ariffin et al., 2021). وبالتالي فإنّ التحديات التي تواجه التعلم عن بعد دفعت الطلاب إلى استخدام استراتيجيات تعلم لمساعدتهم على التعلم بكفاءة وفعالية أكبر (Clarke, T., & Hermens, 2001).

مع نمو المتطلبات التعليمية؛ أصبحت جودة أداء المتعلمين ذات أهمية متزايدة خلال مراحل التعليم المختلفة، يتم تقييم الأداء وتصنيفه من مرتبة مرتفعة إلى منخفضة. في الواقع يبدو أنّ العملية التعليمية بأكملها تقوم على التحصيل الأكاديمي حيث من المتوقع أن يكون الأداء عاليا.

ينظر إلى الأداء على أنّه مسعى تعليمي يهدف إلى تحسين كفاءة المتعلمين (MacIntyre, H, Ireson, 2002)؛ ويشير مصطلح التحصيل الأكاديمي إلى درجة النجاح أو مستوى الانجاز المحقق في المواد الدراسية أو المناهج الدراسية المقررة في المنهج الدراسي. يرى Morgan 1961 في كتابه المعنون ب" مقدمة في علم النفس" على أنّ الأداء هو الإنجاز يقيس أو يختبر المعرفة و/ أو القدرات (Sangtam, 2019). ممّا دفعت بداية الأداء الأكاديمي في مجال التعليم العديد من الباحثين إلى دراسة المتغيّرات التي تعيقه أو تساعده بين الطلاب(Nafissa, 2021). على الرغم من شيوع مقولة أنّ النجاح الأكاديمي يفسّر بناءً على ما يتطلبه الأداء من استعدادات عقلية تقيسها اختبارات الذكاء العام (Sabina Kleitman Tanya Moscrop, 2010)؛ إلا أنّ العديد من الباحثين أكّدوا على أهمية المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر على استعداد المتعلم للنجاح ومن ثمّ قياس الأداء الأكاديمي المرتفع بالنسبة لهم، ممّا غيّر اتجاه البحث من اعتبار القدرة العقلية العامة هي المتغير الأساسي في الأداء إلى البحث عن أسباب أخرى قد تؤثر بشكل أو باخر في أداء المتعلم(ايمان, 2010). وفي هذا السياق يرى Sadler– Smith and Tsang 1998أنّه من الصعوبة أن يغيّر الأفراد أسلوبهم في التعلم، لكنهم قادرون على أن يطوّروا في استراتيجياتهم كي يصبحوا أكثر فاعلية في المواقف التعليمية. وأنّ الأداء مرتبط باستراتيجيات التعلم وفي

العملية التعليمية والفروق الفردية(Sadler–Smith, E. and Tsang, 1998). فنواتج التعلم هي انعكاس للنجاح أو الفشل في تشكيل تلك الاستراتيجيات. بالإضافة إلى أنّ مستوى التحصيل واكتساب المعرفة وتطوير المهارات هي انعكاسات لاستراتيجيات التعلم(القضاة, 2015).

ينطوي البحث الحالي على هيكلة نظرية وتطبيقية، فالجانب النظري شمل:

الفصل الأول، تم طرح مشكلة الدراسة مرفقة بالدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، ثم أهداف الدراسة وأهميتها، فرضيات الدراسة، وأخيرا ضبط المفاهيم الإجرائية للدراسة.

الفصل الثاني، بدوره تناول تحديد المفاهيم (الإستراتيجية، استراتيجيات التعلم)، الفرق بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم وكذا الفرق بين استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم. ثم تحديد تصنيفات استراتيجيات التعلم ونماذج استراتيجيات التعلم وأبعادها، التطرق إلى الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء معرفية، ميزات استراتيجيات التعلم.

الفصل الثالث، خصص باستراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد حيث احتوى على مفهوم التعليم عن بعد والتعليم التقليدي(الحضوري) والفرق بينهما. تم التطرق الى مفهوم بيئات التعلم الافتراضية، العوامل المرتبطة بالنجاح الأكاديمي للطالب في التعليم عن بعد، الممارسة التربوية لإستراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد.

الفصل الرابع، بعنوان الأداء الأكاديمي تناول: تحديد المفاهيم الخاصة بكل من: الأداء والأداء الأكاديمي، المفاهيم المرتبطة بالأداء، النظريات المفسرة للأداء الأكاديمي ونماذجه، أبعاد الأداء الأكاديمي تبعا لنموذج Bloom، مستويات الأداء، العوامل المؤثرة والعوامل المساهمة في ارتفاع الأداء الأكاديمي.

أما الجانب الميداني يشمل:

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة، تم القيام بالدراسة الاستطلاعية واجراءاتها بدءً بخطوات بناء المقياسيين إلى الخصائص السيكو مترية وهنا تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي. إضافة إلى الدراسة

الأساسية وتطرقنا إلى منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة في صورتها النهائية وأساليب المعالجة الاحصائية لفرضيات الدراسة.

الفصل السادس: تم فيه عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، اضافة إلى جملة من التوصيات والاقتراحات في ضوء نتائج الدراسة، الخاتمة والحقناها بمراجع ومصادر البحث وملاحق الدراسة.

الإطار النظري لمشكلة الدراسة

الفصل الاول

مدخل الدراسة

1.إشكالية الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. أهداف الدراسة

4. أهمية الدراسة

5. حدود الدراسة

6.المفاهيم الاجرائية للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

الأداء الأكاديمي هو مصدر اهتمام عالمي إذ يمهّد الطريق لتحسين جودة التعليم بل يعدّ علامة الجودة التعليمية(Nafissa, 2021). وأحد الأهداف الرئيسية لكل مؤسسة تعليمية، بغرض نقل المعرفة والمهارات اضافة إلى تعزيز الأداء الفعّال(Hoyle, 1986). اهتمت البحوث التربوية والنفسية بالأداء الأكاديمي حيث يعدّ أهم نتائج العملية التعليمية؛ ومن خلاله يتم تحديد مستويات المتعلمين واتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المتعلقة بمستقبلهم(النرش, 2018). ممّا ينعكس في طرق تفاعلهم مع المشكلات المختلفة ويحتاج تحقيق هذه التغيرات والمتطلبات إلى العمل على تطوير طرائق التدريس، أساليب التقويم والسعي لمعرفة الكيفية التي يتعلم بها الطلبة على مختلف مستوياتهم وقدراتهم(قطامي, 2005)؛ ومعرفة العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية التي تعزز التعلم الذاتي الذي أصبح من الموضوعات المهمة في المجال التربوي حيث تعده الجامعات متطلبا أساسيا لجميع الطلبة على مختلف تخصصاتهم(B. Zimmerman, 1994).

فيرى (Reid, 2006) أنّ التّحسن في الأداء لم يقتصر على الطلبة المتميزين، بل شمل جميعهم بمن في ذلك غير النشطين وهذه الفئة الأخيرة تمكنت من التغلّب على القلق والخوف الذي ساهم في ضعف انجازهم إلى تنظيم ذاتهم مما أدى الى زيادة الدافعية واندماجهم في العملية التعليمية وبالتالي انعكس ايجابا على تحصيلهم.

ويؤكد (Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, 1996)التّعلم الجيّد يحدث عندما يراقب الفرد سلوكه ويتفاعل مع ما تعلمه، من خلال مقارنة أدائه مع نفسه والأداء المتوقع منه أكثر من مقارنة أدائه بأداء الاخرين، وعندما يكون تفاعله مبنيا على المبادرة وليس على ردّة الفعل. الأمر الذي يؤكّد بأنّ المتعلمين الذين يعانون من مشكلة عدم القدرة على التعلم لديهم نقص في المهارات الدراسية المسؤولة عن الضبط والتوجيه والتحكم في العمليات الاجرائية والتنفيذية الخاصة باكتساب وتنظيم المعلومات لغرض

تحقيق التعلم والأداء. فامتلاك واستخدام هذه الاستراتيجيات كمهارات دراسية لدى المتعلمين من شأنه أن يطّور الأداء الأكاديمي(H.A.C, 1993).

إنّ تفسير النتائج الضعيفة في مختلف مجالات المعرفة مرتبطة بالقدرات الفردية للمتعلم، غير أنّ البحوث الحديثة في إطار التّوجه المعرفي أعادت النظر في هذه المسلمة حيث وضعت محك الاختبار متغيرات جديدة قد تكون المسؤولة عن نجاح المتعلمين ومن أهمها استراتيجيات التعلم(فريد بوقريرس، حبيب تيلوين, 2007). فاستراتيجيات التعلم أحد العوامل المهمّة التي تساعد الطلاب على الانجاز والتحصيل، حيث تراجع مفهوم اكتساب المتعلم للمعلومات أمام اكتساب مهارات البحث عن المعلومة، توظيفها وانتاجها، لذا اتجهت البحوث التربوية نحو دراسة استراتيجيات التعلم التي تزيد من فاعلية المتعلم وتوجيه استراتيجياته نحو حاجة المتعلمين لتحقيق أهداف العملية التعليمية(Howell, 2001).

كما وضح (Weinstein, C. E., & Palmer, 2002) أنّ معرفة الطالب للاستراتيجيات تساعده على الثقة بالنفس ومنه التعلم بنجاح، فهو بحاجة الى معرفة كيفية استخدام الاستراتيجيات لزيادة الدافعية لديه وتجعل منه متعلم استراتيجي ممّا تؤدي هاته السمات إلى مخرجات أكاديمية ايجابية وتحصيل جيّد.

أصبح التعليم العالي منصة للتّعلم المستقل، حيث يتوقع من الطلاب تطوير القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمهم وتطبيقه بفعالية في بيئاتهم الخاصة. علاوة على ذلك، تنفيذ استراتيجيات التعلم مرتبط بشكل كبير بالأداء الأكاديمي، ممّا يعزّز احتمالية معدّلات النجاح بين الطلبة الجامعيين (Alarcón Díaz et al., 2019). حيث كشفت الدراسات السابقة أنّ الطلاب غالبا ما يفشلون في الاستفادة من استراتيجيات التعلم لأنهم تبنوا استراتيجيات غير فعّالة للدراسة ولم يتمكن الكثير حتى من التّعرف على استخدام استراتيجية معينة لتنظيم تعلمهم(Rovers et al., 2018). يعدّ استخدام استراتيجيات التعلم أمرا ضروريا لدعم التعلم الذاتي خاصة في التعليم عن بعد الذي يدعو الطلاب إلى أن يكونوا أكثر استقلالية في التكيّف مع المعيار الجديد للتدريس والتّعلم خاصة في مؤسسات التعليم العالي(Avila & Genio, 2020).

أدى وباء covid-19إلى تعطيل التعليم التقليدي فقد أُستخدم التعليم عن بعد كمسار جديد للدراسة حيث يتّم التدريس من خلال المنصات الرقمية. ممّا قد يواجه الطلاب تحديّات ربمّا لم يواجها في بيئة التعليم وجها لوجه(Meng-Jung, 2009). افترض (Clarke, T. and Hermens, 2001)أنّ طريقة التعليم عن بعد تتمحور بطبيعتها حول المتعلم حيث يمكنه من تنظيم وتيرة التعلم الخاص به والتعلم بشكل مستقل يتناسب وأسلوب تعليمهم. أظهرت الدراسات أن الطلاب يواجهون تحديات في بيئة التعليم عن بعد التي تقتضي القدرة المعرفية للتعامل مع مهام التعلم متعدد الأبعاد والمحتويات المعقدة(Tyler-Smith, 2006)، والقدرة الميتامعرفية لمراقبة تعلمه وتنظيمه ذاتيا(Barnard et al., 2009)، وتشمل التحديات الأخرى قلق الطلاب من استخدام الحاسوب والأنترنت(Conrad. Dianne L., 2002) وأساليب التعلم(Vonderwell, 2003). ممّا دفعهم إلى استخدام استراتيجيات لإدارة طريقة التعليم هذه بشكل فعّال ممّا قد يؤدي إلى تحسين انجازهم الأكاديمي(Solak & Cakir, 2015).

يشير (Weinstein, C. E., & Palmer, 2002)إلى أنّ استراتيجيات التعلم نالت اهتمام العديد من الباحثين في علم النفس التربوي فالخبرة التعليمية للمتعلم تستلزم منه استخدام استراتيجيات التعلم. لذا سعى الباحثون إلى دراسة المتغيرات المعرفية والغير معرفية التي تؤثر وتتنبأ وتساهم في تحسين الأداء والتحصيل الأكاديمي. فقد ظهرت دراسات عديدة في إطار البحث عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم والأداء أو التحصيل.

من خلال الاطلاع على الدراسات المتعلقة بعلاقة استراتيجيات التعلم والأداء، فهناك نماذج تناولت استراتيجيات التعلم وهناك من تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سواء في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد بشكل منفصل أو النمطين معا:

دراسة (Paul R Pintrich & Groot, 1990) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التوجيه التحفيزي والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 173 طالبا في الصف

السابع من ثمانية فصول علمية وسبعة فصول اللغة الانجليزية. تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية والقيمة الجوهرية للطلاب وقلق الاختبار، التنظيم الذاتي واستراتيجيات التعلم. وتم الحصول على بيانات الأداء من واجبات الفصل الدراسي. أظهرت النتائج ارتباط ايجابي للكفاءة الذاتية والقيمة الجوهرية بالمشاركة المعرفية والأداء. كما كشفت نتائج تحليل الانحدار ومعامل الارتباط على أنّ التنظيم الذاتي واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية لها تأثير مباشر على الأداء.

دراسة (Michael C.W. Yip, 2013) استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية بهونغ كونغ. تكونت عينة الدراسة من 236 طالب. أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة ارتباطية قوية بين استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة. هناك فروق في استخدام استراتيجيات التعلم من قبل الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المرتفع والطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض لصالح ذوي الأداء الأكاديمي المرتفع. كما أشارت نتائج تحليل الانحدار بأنّ الاستراتيجيات التالية: الموقف، الدافع، الجدولة، الاختبار الذاتي، استراتيجيات الاختبار تنبأت بدرجة عالية لدى عينة الدراسة.

دراسة (Donker et al., 2014) هدفت الدراسة إلى تحديد الاستراتيجيات الأكثر فعالية في تحسين الأداء الأكاديمي في التعليم الابتدائي والثانوي. اعتمدت الدراسة على تحليل المحتوى حددّت ب 58 دراسة تضمنت 95 تقريرا لتعليم استراتيجيات التعلم، أظهرت الدراسة اختلاف في استخدام الاستراتيجيات في مجالات الكتابة، العلوم، الرياضيات والقراءة وكانت للاستراتيجيات ما وراء المعرفية تأثير في كلّ المجالات التي ذكرت سابقا كما وجدت أنّ لاستراتيجيات التعلم تأثير على الأداء الأكاديمي بشكل كبير.

دراسة (الشيخ يوسف محمد هويدا, 2015) هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي. تكونت العينة من 117 طالب منهم 58 ذكور و59 اناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. تم تطبيق مقياس عادات الاستذكار لبراون وهلتزمان، ولقياس التحصيل فقد تمّ حساب درجات الطلبة في

امتحان الفصل الأوّل للعام الدراسي 2001–2002. أشارت النتائج إلى أنّه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي. كما أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في عادات الاستذكار حسب النوع. وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في عادات الاستذكار تعزى للمسار لصالح المسار العلمي.

دراسة (Broadbent, 2017) تهدف الدراسة إلى المقارنة بين التعليم عن بعد والتعليم المدمج من خلال علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 140 طالبا عبر الانترنت و466 طالبا من طلاب التعلم المدمج. تمثلت أدوات الدراسة في استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم. أظهرت النتائج إلى أنّ طلبة التعليم عن بعد الأكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم لمنظم ذاتيا مقارنة بالطلاب في التعليم المدمج استثناء استراتيجيتي التعلم مع الأقران وطلب المساعدة. كما بيّنت النتائج أنّ استراتيجيات التعلم منبئا رئيسيا للأداء متكافئة إلى حد كبير بين الطلاب في البيئتين. كما أظهر تحليل التباين ANCOVAوجود فروق دالة احصائيا لجميع الاستراتيجيات باستثناء استراتيجيتي التفكير النقدي والتدريب حيث تمّ استخدامهما بشكل متوسط.

دراسة (Amiri, 2018) درست العلاقة بين التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم مع الأداء الأكاديمي لتلاميذ السنة الاولى ثانوي في مدينة يزد بإيران تم اختيار 250 طالبا (130 اناث، 120 ذكور) باستخدام العينة العنقودية متعددة المراحل. أظهرت النتائج علاقة ايجابية كبيرة بين استراتيجيات التعلم العميق والانجاز الأكاديمي، في حين لم تكن هناك علاقة دالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم السطحي والأداء الأكاديمي. كما أظهرت نتائج الانحدار أنّ استراتيجيات التعلم العميق تؤثر على الأداء.

دراسة (Nabizadeh et al., 2019) الغرض من الدراسة التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال استراتيجيات التعلم وتوقعات النتائج لدى طلاب الطب. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. قدرت عينة الدراسة ب 380 طالبا من تسع كليات للعلوم الطبيّة بجامعة Beheshti بطهران. تم اختيار العينة من

خلال عينات متعددة المراحل. تمثلت أدوات الدراسة في استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتّعلم ومقياس توقعات نتائج الطلاب. تم تحليل البيانات باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية في برنامج AMOS. توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات التعلم وتوقعات النتائج من حيث الجنس، الحالة الاجتماعية، مكان الإقامة، مجال الدراسة، المستوى التعليمي. كما أنّه لم تكن هناك علاقة بين توقعات النتائج والمعدّل التراكمي لعينة الدراسة. كما كشفت نتائج تحليل المسار أنّ استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم والاستراتيجيات التحفيزية يمكن أن تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الطب.

دراسة (Neronia et al., 2019) لمعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي في التعليم عن بعد. قدرت عينة الدراسة ب 780 طالب تتراوح اعمارهم ما بين 19- 71 سنة في إحدى جامعات التعليم عن بعد بهولندا. تم تطبيق استبيان استراتيجيات التعلم الكترونيا وتم الحصول على درجات الامتحان من قاعدة بيانات امتحانات الجامعة لتحديد الأداء الأكاديمي. كشفت نتائج تحليل النماذج أنّ إدارة الوقت والجهد والاستراتيجيات المعرفية المعقدة تتنبأ ايجابا بالأداء الأكاديمي. في حين كان الاتصال بالآخرين مؤشرا سلبيا للأداء الأكاديمي.

دراسة (طيبة & بلعيد, 2020) لمعرفة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي وإمكانية التنبؤ. طبقت الدراسة على 244 تلميذا بثانوية الصادق طالبي بولاية الأغواط. تم استخدام المنهج الوصفي والأساليب الاحصائية: معامل الارتباط، الانحدار الخطي والمتعدد واختبار ت للفروق. أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي. وجود فروق بين الجنسين في استراتيجيات التنظيم الذاتي لصالح الاناث. امكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال بعض الاستراتيجيات: التخطيط ووضع الهدف، التسميع والتذكر، مساعدة الاخرين، الخرائط المعرفية.

دراسة (Khalid et al., 2020) هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين التعلم الموجه ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في التعليم عن بعد والتعليم التقليدي، ومقارنة التعلم الموجه ذاتيا عبر التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي. قدرت عينة الدراسة ب 590 طالبا بكلية التربية لكن تم استلام 480 استبيان من العينة المختارة بالطريقة العشوائية البسيطة. تم استخدام المنهج الوصفي. وتم بناء أداة سميت ب مسح التعلم الموجه ذاتيا. أظهرت النتائج بأنّه توجد فروق بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلاب التعليم عن بعد والتعليم التقليدي لصالح طلاب التعليم عن بعد. كما أنّه توجد علاقة ايجابية قوية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة في التعليم عن بعد. بينما توجد علاقة ايجابية ضعيفة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي في التعليم التقليدي.

دراسة (Sabri et al., 2020) لمعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب إدارة الأعمال والمحاسبة. تتكون عينة الدراسة من 312 طالبا من طلاب البكالوريا. تم بناء مقياس استراتيجيات التعلم من خلال تعديل استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم MSLQ). تشمل الأداة على 31 بندا من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية، و19 بندا يتعلق باستراتيجيات تسيير الموارد. وتمّ قياس الأداء الأكاديمي من خلال المعدل التراكمي للطلبة. أظهرت النتائج أنّ استراتيجية تنظيم الجهد ترتبط ايجابا بالأداء الأكاديمي، بينما لا توجد علاقة بين الاستراتيجيات الأخرى للتّعلم والأداء الأكاديمي للطلبة.

دراسة (Bećirović et al., 2021) الغرض من هذه الدراسة هو تحديد ما إذا كانت استراتيجيات التعلم تتنبأ بشكل كبير بإنجاز الطلاب في مادة اللّغة الانجليزية كلغة أجنبية. كذا دراسة الاختلافات في استراتيجيات التعلم حسب الجنس، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي لدى 206 من طلاب المدارس الثانوية. أشارت النتائج إلى أنّ الاستراتيجيات المعرفية تتنبأ بشكل ايجابي في حين الاستراتيجيات العاطفية تعدّ منبّئات سلبية لإنجاز الطلاب في تعلم اللّغة الانجليزية. كما أظهرت النتائج بأنّ للمعدل التراكمي أثر كبير على استراتيجيات التعلم بينما كان لمتغير الجنس والمستوى الدراسي تأثير ضئيل على استراتيجيات

التعلم. كما أشارت النتائج بأنّ الاستراتيجيات ما وراء معرفية هي الأكثر استخداما والاستراتيجيات العاطفية الأقل استخداما لدى عينة الدراسة.

دراسة (Ariffin et al., 2021) تناولت هذه الدراسة علاقة استراتيجيات تعلم اللغة بالأداء في مادة اللغة الانجليزية على عينة من 112 طالب جامعي وكذا مستوى استخدام الإستراتيجيات في المجالات الأربعة : الاستراتيجيات المعرفية؛ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية؛ الاستراتيجيات العاطفية؛ استراتيجيات تسيير الموارد. أسفرت النتائج عن مستوى مرتفع لاستخدام استراتيجيات التعلم في تعلم اللغة الانجليزية وكان أعلى مستوى لاستراتيجيات ما وراء معرفية. وارتباط منخفض لكن ايجابي بين استراتيجيات التعلم والأداء في التعلم عن بعد.

دراسة (Durso & DECOSTER, 2022) لمعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب المحاسبة في التعليم عن بعد لمؤسسة التعليم الخاصة بمدينة ساو باولو بالبرازيل. تم إجراء الدراسة على 174 طالبا. تمّ استخدام تحليل المكونات الرئيسية والانحدار البسيط والمتعدّد. من نتائج البحث وجود علاقة ايجابية بين استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي. كما أثبتت النتائج بأنّ استراتيجيات التعلم المعرفية هي الأكثر أهمية واستخداما للطلبة.

دراسة (فتحي et al., 2002) هدفت الدراسة لمعرفة النموذج البنائي للعلاقة بين الرضا عن التعلم في بيئات التعلم الالكترونية وكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وسمات طلاب كلية التربية. تكون عينة الدراسة من 416 طالبا من الشعب العلمية (أساسي، علوم، فيزياء) من الفرقة الثانية للعام الدراسي 2020-2021 باستخدام مقياس الرضا عن التعلم في بيئات التعلم المعتمدة على الانترنت، مقياس المعتقدات المعرفية، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. تم التحقق من الخصائص السيكو مترية للأدوات على عينة مكونة من 262 طالبا من الشعب العلمية. أسفرت النتائج عن نموذج ذو مؤشرات جودة مطابقة

لبيانات العينة. كما توصّلت إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم والرضا عن التعلم في بيئات التعلم عن بعد.

دراسة (البهنساوي & غنيم, 2022) للتعرف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الاكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. أجريت الدراسة على عينة قوامها 212 طالب (105 ذكور، 107 اناث) تتراوح اعمارهم ما بين 13–16 سنة. أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية لمادتي العلوم والرياضيات باستراتيجيات التنظيم الذاتي وأبعادها الفرعية: إدارة البيئة والسلوك، البحث عن المعلومات وتعلمها، السلوك التنظيمي التكيفي.

دراسة (Molnár & Kocsis, 2023) هدفت الدراسة للكشف عن المتنبئات المعرفية: المعرفة السابقة في القراءة والرياضيات، المهارات مثل حل المشكلات ،والمتغيرات غير المعرفية : استراتيجيات التعلم والدافعية للنجاح الأكاديمي. تمّ إجراء دراسة طولية على 1681 طالبا في إحدى الجامعات بالمجر. تمّ تطبيق الاختبارات والاستبيانات تزامنا والدخول الجامعي. أثبتت النتائج بأنّ إستراتيجيات التعلم هي المتغيّر الأكثر استقرارا من المتغيرات الأخرى.

دراسة (Rahimi et al., 2023) لمعرفة إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي بناءً على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع الدور الوسيط للاستراتيجيات التحفيزية والمعرفية عالية المستوى. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي من خلال نمذجة المعادلة الهيكلية. شملت العينة جميع طلاب الصف الأول الثانوي في مرودشت بإيران سنة 2020. تم اختيار العينة من خلال العينات العنقودية تكونت من 319 طالبا. تمّ قياس الأداء الأكاديمي من خلال استبيان الأداء الأكاديمي واستبيان استراتيجيات التعلم من خلال مقياس بينترش وجروت1990. أشارت النتائج إلى أنّ النموذج استفاد من مؤشرات التوافق. كما أنّ استراتيجيات التنظيم الذاتي تتنبأ بالأداء الأكاديمي مع الدور البسيط للاستراتيجيات التحفيزية والمعرفية عالية المستوى.

من الدراسات السابقة يتضح أنّه درست علاقة استراتيجيات التعلم بالأداء الأكاديمي للطالب من جوانب مختلفة. فتبيّن لنا أنّها طبقت في بيئات أجنبية، عربية، محلية كما استهدفت فئات عمرية ومراحل دراسية مختلفة باستخدام أدوات بحثية مختلفة. حيث قامت الدراسات السابقة باستهداف عينات متنوعة من تلاميذ المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة بشكل يشمل كلّ المستويات لكلّ مرحلة ومنها من شملت مستوى واحد فقط. بينما تستهدف دراستنا الحالية المحددّة بطلبة قسم العلوم الاجتماعية (علوم التربية، علم النفس، الأرطفونيا). أمّا من حيث المنهج فدراستنا استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي.

كما نلاحظ أنّ الدراسات السابقة اعتمدت على نماذج مختلفة في حين دراستنا كانت مزيج لثلاث نماذج

كما أنّ الدراسات السابقة اقتصرت على استراتيجيات معيّنة بينما دراستنا تضمنت كل أبعاد استراتيجيات التعلم: الاستراتيجيات المعرفية؛ الاستراتيجيات ما وراء معرفية؛ استراتيجيات تسيير الموارد، الاستراتيجيات الوجدانية.

انطلقت الدراسات السابقة من تصوّرات مختلفة لمدى استخدام استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالأداء فهناك من اقتصرت على التعليم الحضوري وهناك من اكتفت بالتعليم عن بعد وأخرى جمعت بينهما. وهنا تشابهت ودراستنا لكن من المهم أنّها درست في بيئات أجنبية وليست محليّة جزائرية.

تنفرد دراستنا (في حدود علم الطالبة) في طريقة قياس الأداء حيث تمّ الاعتماد على نموذج Bloom بثلاث أبعاد: المعرفي، المهاري، الانفعالي، لكن نجد دراسة (حسين غريب, 2013)كذلك انتهجت نفس النموذج إلّا أنّ العينة المستهدفة اختلفت حيث تمّ تطبيقها على أساتذة العلوم الاجتماعية.

رغم الاختلاف والتشابه مع نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية إلّا أنّها ثّمنت وأكّدت على أهمية استراتيجيات التعلم في كلا نمطي التعليم: التعليم الحضوري والتعليم عن بعد بأداء الطلبة.

كما تميّزت دراستنا عن الدراسات الأخرى بإطارها النظري حول استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي في كلا البيئتين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، وبناء أداتي الدراسة المتمثلة في استبيان استراتيجيات التعلم

يشمل الاستراتيجيات الأربعة واستبيان الأداء الأكاديمي ذو ثلاث أبعاد. كذلك المعالجة الاحصائية للدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية التي قد تفيد الباحثين والطلبة مستقبلا.

تأسيسا على ما تمّ عرضه في الدراسات السابقة والأدب النظري ونظرا لأن الجامعة الجزائرية أقامت التعليم عن بعد جنبا الى جنب مع التعليم التقليدي(الحضوري) مما أفاد الطالبة إلى دراسة علاقة استخدام استراتيجيات التعلم في البيئتين والأداء الأكاديمي للطالب على أن يتم قياس قوة العلاقة عن طريق المقارنة بينهما؛ بصورة أكثر تحديدا دراسة العلاقة بين أبعاد استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

ممّا أدى بالطالبة إلى ضرورة تنمية أبعاد استراتيجيات التعلم وتوظيفها لتحقيق الأهداف الأكاديمية في بيئات مختلفة للتعلم وفي ضوء هذا الاتجاه اعتمدت الطالبة نموذج كل من Weinstein، Mckeachie، Pintrich

ومن جانب اخر حسب ما جاء في دراسة غريب أنّ التّقييم في الجامعات الجزائرية يعتمد بشكل أساسي على الامتحانات؛ فهي تركز على مستوى نجاح الطالب في المادة الدراسية أمّا الأداء فيرتبط بتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية والتكوينية(حسين غريب, 2013). وعليه ركّزت دراستنا على قياس مختلف جوانب أداء الطالب استنادا على نموذج Bloom بأبعاده الثلاثة (معرفي، انفعالي، نفسحركي). ومن ثمّ فإن دراستنا تحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والأداء لدى عينة الدراسة؟

2- ما مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري لدى عينة الدراسة؟

3-ما مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد لدى عينة الدراسة؟

4- ما مستوى الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟

5- هل يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أبعاد استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد لدى عينة الدراسة؟

6- هل توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة؟

7- هل توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة؟

8- هل توجد فروق لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما لدى عينة الدراسة؟

9- هل توجد فروق لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما لدى عينة الدراسة؟

2. فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والأداء لدى عينة الدراسة.

2- مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري لدى عينة الدراسة مرتفع.

3- مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد لدى عينة الدراسة مرتفع.

4- مستوى الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة متوسط.

5- يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أبعاد استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد لدى عينة الدراسة.

6- توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة.

7- توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة.

8- توجد فروق لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما لدى عينة الدراسة.

9- توجد فروق لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما لدى عينة الدراسة.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم في البيئتين: التعليم عن بعد والتعليم الحضوري والأداء. ومنه:

1. معرفة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم لدى عينة الدراسة في البيئتين: التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.
2. مدى إمكانية التنبؤ بالأداء لدى عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد والتعليم الحضوري.
3. الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم حسب مستوى تحصيل افراد عينة الدراسة والمستوى والتخصص الأكاديمي.

4. أهمية الدراسة:

1. التّعرف على درجة وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها.
2. جمع أبرز الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في دراستهم والتي قد تساعد كل من الأساتذة، الطلبة ومصممي البرامج الأكاديمية لتحقيق فاعلية التعليم.
3. إلقاء الضوء على مستوى ممارسة الطلبة في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد وارتباطها بالأداء الأكاديمي من شأنها تقديم التغذية الراجعة لمؤسسات التعليم العالي لإعداد برامج هادفة لإيجاد حلول للمشكلات المرتبطة بالتغييرات التكنولوجية وذلك من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد يتطلب مزيدا من الاهتمام لمساعدة الطلبة على اتباع الاستراتيجيات المناسبة لتحسين أدائهم ومنه تحقيق الريادة الدولية في مجال التعليم العالي. كما تساهم في تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم بشكل ذاتي تساعدهم في تطوير مهاراتهم الأكاديمية وزيادة الوعي بأدوارهم.
4. الخروج بتوصيات تفيد المؤسسات الجامعية والمتضمنة إعداد برامج الكترونية للتعلم الذاتي
5. تصميم برامج قائمة على استراتيجيات التعلم المرتبطة بالتعليم عن بعد والكشف عن فعاليته في زيادة وتحسين أداء الطلبة.
6. تبرز أهمية الدراسة تحديدا في الأداتين حيث حاولت الباحثة بتطويرها.
7. إثراء الرصيد العلمي والمعرفي بما يساعدنا في فهم اليات التعلم لدى الطلبة والمشكلات المرتبطة بالأداء والاستفادة منها في تحسين ورفع مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي.

5. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

- **الحدود الموضوعية:** استراتيجيات التعلم كمتغير مستقل والأداء الأكاديمي للطالب متغير تابع.

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بقسم العلوم الاجتماعية (شعبة علوم التربية، علم النفس، الأرطفونيا).
- **الحدود الزمانية:** تمتد الحدود الزمانية للدراسة في السنوات الدراسية 2021/ 2023.

6.المفاهيم الإجرائية للدراسة:

6-1 إستراتيجيات التعلّم:

هي مجموعة الإجراءات والخطوات والتكتيكات التي يستخدمها الطالب بشكل مستقل أثناء التعلم قصد تسهيل استيعاب واكتساب المعلومات ومن ثمّ تخزينها والاستفادة منها لتحسين مساره الأكاديمي. وتتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس إستراتيجيات التعلّم وتشمل أربعة أنواع هي:

5-1الإستراتيجيات المعرفية:

هي مجموعة الخطوات، الإجراءات والعمليات العقلية التي يقوم بها الطالب بشكل قصدي وبوعي لتنظيم التفكير وإدراك المعلومات ومعالجتها لتحقيق الأهداف وحل المشكلات. وتتضمن:

5-1-1 استراتيجية البناء:

وهي مجموعة تكتيكات تشير إلى ربط المعلومات الجديدة للطالب ومعرفته السابقة للمادة الدراسية؛ تتضح في إعادة الصياغة، تدوين الملاحظات.

5-1-2 استراتيجية التنظيم: يشير إلى ترتيب الطالب للمادة الدراسية وتحويلها إلى أفكار ذاتية.

5-1-3 استراتيجية التفكير الناقد: تفكير تأملي؛ عبارة عن نشاطات عقلية ضمنية تستند على الاستدلال والاستقراء والاستنباط لحل المشكلات.

5-2الإستراتيجيات الميتامعرفية:

وهي وعي الطالب بالمهارات والاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها لتقييم مسار التعلم. وتشمل:

5-2-1 التخطيط: الاجراءات والخطط التي يتبعها الطالب قبل، أثناء وبعد التعلم لتنظيم أنشطته.

5-2-2المراقبة: عملية إعادة النظر ومتابعة وفحص الطالب لخطته وأنماط التفكير وسلوكه والعمليات التي اعتمد عليها في انجاز المهام الدراسية.

5-2-3 التقويم: تشخيص ومراجعة وتقييم جودة التعلم والحكم على مدى تحقيق الأهداف مع تحديد نقاط القوة والضعف لنفسه ومن ثم تعديلها وتكييفها ومعالجتها حسب هدف معين.

5-3الإستراتيجيات الوجدانية:

وهي الاليات التي تعمل على ضبط الجهد، التحفيز، استثارة رغبة الطالب والرفع من دافعيته والانتباه والتركيز والتحكم في انفعالاته ومشاعرها أو توليدها كي تدعّم التّعلم.

5-4 إستراتيجيات تسيير الموارد:

تشير إلى: تنظيم زمان ومكان التعلم، طلب المساعدة من الاخر (الوالدين، الأستاذ، الزملاء، الإخوة)، وحسن استغلال المصادر المادية (الكتب، الانترنت....).

2- القسم: هنا نقصد به التعليم الحضوري وهو:

أسلوب يعتمد على الأستاذ في إلقاء المعلومات والمعرفة، والمتعلم يستقبلها ويسترجعها وهو محدّد بنظام زماني ومكاني. أي التفاعل بين الأستاذ والطالب وجها للوجه في نفس الزمان والمكان.

3- التعليم عن بعد: هو بيئة تعليمية تفاعلية لتقديم الدروس دون تحديد المكان والزمان اعتمادا على التقنيات التكنولوجية التعليمية. وهو متعدد المصادر: متزامن، غير متزامن.

4- الأداء:

هو نتاج أو إنجاز الطالب للمهام الأكاديمية التي يقوم بها سواء في السياق الأكاديمي أو خارجه ينعكس في شكل سلوك أو نشاط ينطوي على ما يظهره الطالب من مهارات، عمليات وقدرات معرفية وانفعالات. فهو حصيلة تفاعل القدرات المعرفية العقلية والمهارات والانفعالات تنعكس من التنفيذ للمهام الأكاديمية. ويحدّد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لمقياس الأداء الأكاديمي في الدراسة الحالية، والمكون من ثلاثة أبعاد:

4-1البعد المعرفي:

يترجم سلوك الطالب الناتج عن العمليات العقلية وتفاعل قدراته المعرفية كالفهم، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم، والعمليات المعرفية كالإدراك والتذكر.

4-2البعد المهاري:

يعبّر عن القدرات النفس حركية (الأداء الذهني الحركي)، وذلك من خلال التنسيق بين القدرات المعرفية والحواس، وثم التآزر بين النشاط العقلي والحركي.

4-3البعد الانفعالي:

يشير إلى ما يظهر الطالب من ميول واستعداد ورغبته ومعتقداته الخاصة بإنجاز أو القيام بالنشاط الأكاديمي. في شكل: التعاون، المنافسة، المشاركة.

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلّم

تمهيد

1. مفهوم الاستراتيجية واستراتيجيات التعلم

2. الفرق بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم

3. الفرق بين استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم

4. تصنيفات استراتيجيات التعلم

5. نماذج استراتيجيات التعلم

6. أبعاد استراتيجيات التعلم

7. الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء معرفية

8. ميزات استراتيجيات التعلم

9. صفات المتعلم الاستراتيجي

10- الإجراءات التدريبية للمتعلم على استخدام استراتيجيات التعلم

الخلاصة

تمهيد:

حاولنا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على استخدام استراتيجيات التعلم لدى الطلبة، وذلك بتوضيح مفهوم استراتيجيات التعلم مع تحديد تصنيفاتها ونماذجها. كما تمّ التطرق إلى أهم أبعاد استراتيجيات التعلم المعتمدة في بحثنا الحالي مع بيان أهم الاستراتيجيات المعتمدة لكل بعد وفقا للنماذج التي تبتنها دراستنا ألا وهي: نموذج Weinstein، نموذج Mckeachie، نموذج Pintrich.

ومن ثمّ ختاما بميزات استراتيجيات التعلم، سمات المتعلم الاستراتيجي وكيفية التدريب على توظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

1-تحديد المفاهيم:

1-1 مفهوم الاستراتيجية:

في المعجم الوسيط: مصدر صناعي؛ يقصد بها التخطيط وتحديد الوسائل التي يجب الأخذ بها في القمة والقاعدة لتحقيق الاهداف البعيدة(الوسيط،1988:17).

فالاستراتيجية هي كلمة في الأصل مشتقة من الكلمة اليونانية Strategos والتي ارتبط مفهومها بتطور خطط الحروب وأهدافها(الطراونة، 2013 :111) نقلا عن (الشارف2018 ,.et al) بمعنى اخر هي مهارة مغلقة يمارسها كبار القادة واقتصر استعمالها في الميدان العسكري وبتطور الحروب إذ يختلف مفهومها من قائد إلى اخر. فهي فن استخدام الوسائل المتوفرة لتحقيق الأهداف أو نظام المعلومات العملية عن القواعد المثالية للحرب وهي تجمع بين:

- اختيار الأهداف وتحديدها وفق المسار المرسوم لها.
- اختيار الأسلوب والوقت والمواضيع المحدّد لها لبلوغ الهدف.

- وضع الخطط التنفيذية وتنسيق النواحي المتصلة بذلك. (قريشي.n.d ,)

عرّفها (لطفي عبد الباسط, 1989): طريقة أو أسلوب تنفيذ مجموعة من العمليات الأولية اللازمة لأداء مهمة ما، ومن خصائصها أنّها مضبوطة، منظمة وانتقائية في ضوء متطلبات المهمة وقيود الموقف المشكل.

(براون, 1994) : هي الطرق المعينة لتناول مشكلة أو قضية معينة أو هي أنواع الفعل لإنجاز شي ما.

(طلعت كمال الحامولي, 1988): بأنّها تكوين فرضي مستنتج من طريقة الفرد في تجهيز المعلومات المتصلة بالمشكلة والتي تعرض في صورة مهمة معرفية معينة ابتداءً من لحظة تقديم المعلومات حتى لحظة صدور الحل وانجاز المهمة.

فالاستراتيجية طريقة معينة لمعالجة مشكلة أو لمباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين (محمد السيد علي, 2000).

فلم يعد استخدام الاستراتيجيات يقتصر على الميدان العسكري فحسب وإنّما أصبح قاسم مشترك بين العلوم المختلفة(زيتون، كمال عبد الحميد, 2000)؛ من ثمة تعدّد استخدام مصطلح الاستراتيجية إلى مجالات عدة كالعلوم الاجتماعية والسياسية وغيرها(الاحمد & يوسف, 2001)، حيث عرّفها (ابن دهش واخرون 2005) بأّنها خطوة مدروسة؛ تعني فن القيادة الإدارية في مراجعة الظروف الصعبة وحساب الاحتمالات المختلفة فيها واختيار الوسائل المناسبة لها.

ففي المجال الاجتماعي فهي الية دفاعية لخلق نوع من التوازن وتجنب الخطر أي تعبر عن سياسة الابتعاد عن مصدر الخطر والمواقف التي تولّد القلق والاضطراب والضغط الداخلي (بن يوسف امال, 2015). وتهدف الاستراتيجية في علم النفس التربوي أن يتعلّم المتعلّم كيف يتعلّم بشكل مستقل، من خلال تنمية مهارات التفكير المتعددة وجوانب الشخصية كلّها (الاحمد & يوسف, 2001).

ويلخّصها (Snowman, 1986) بأنّ مصطلح الاستراتيجية يعني خطة عامة تتضمن أنواعا مختلفة من التكتيكات التي تعني الأنشطة الملاحظة التي يقوم بها المتعلم لاكتساب المعرفة في مواقف تعليمية والتي تعكس مخططات معينة.

فالاستراتيجية بشكل عام، هي الإجراءات، الخطط، المهارات والأساليب لمعالجة وتنمية المعلومات لتحقيق هدف محدّد.

1-2 مفهوم استراتيجيات التعلم:

عرّفها Weinstein & Mayer,1986: هي السلوكيات والأفكار التي يستخدمها المتعلم أثناء التعلم وتؤثر على عملية الترميز التي يقوم بها. وعرّفها Mayer ,1988 بشكل اخر: سلوكيات المتعلم التي تهدف إلى التأثير على كيفية المتعلم في معالجة المعلومات(Weinstein & Mayer, 1986).

كما عرّفها Dansereau, 1985 : مجموعة من العمليات أو الخطوات التي تسهل الحصول على المعلومات، تخزينها واستخدامها(Segal, 2006).

أمّا مفهوم (Oxford, 1989) هي الخطوات الواعية في كثير من الأحيان من السلوكيات التي يستخدمها متعلمو اللّغة لتعزيز اكتساب، تخزين، الاحتفاظ واستدعاء المعلومات الجديدة.

يرى (Cohen & Henry, 1998) أنّها تلك العمليات التي يتمّ اختبارها بوعي من قبل المتعلمين والتي قد تؤدي إلى اتخاذ اجراءات لتعزيز تعلم أو استخدام لغة ثانية أو اجنبية، من خلال تخزين المعلومات والاحتفاظ بها وتذكرها وتطبيقها.

يشير (D. Lewalter, 2003) بأنّ استراتيجيات التعلم هي بنية تخطيطية في شكل سلسلة من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم للحصول على معلومات جديدة.

و في تعريف اخر ل (Weinstein, C. E., & Palmer, 2002) هي مجموعة الأفكار والسلوكيات والمعتقدات والمشاعر التي تسهل اكتساب وفهم أو نقل في وقت لاحق من معارف ومهارات جديدة.

(ر. ا. م. الخفاجي, 2002): هي طريقة الطالب في إدراك المعلومات وتنظيمها واسترجاعها أثناء دراسته بمفرده.

في حين عرّفها (البدران, 2000): عملية انتباه فاعلة وإدراك عال وتمثيل دقيق لإنتاج الترميز والتخزين و الاسترجاع.

يرى Vlckova,2007 أنّها مجموعة من الأساليب، الإجراءات، التقنيات والأنشطة التي يستخدمها الطلبة بوعي أو دون وعي والتي تؤدي إلى سرعة حفظ المعلومات واسترجاعها وتخزينها(Zormanová, 2020).

في حين عرّفها قيدوم: ما يستخدمه التلميذ من تقنيات أثناء تعامله مع المعلومات داخل وخارج القسم (قيدوم, 2011).

فاستراتيجيات التعلم هي العمليات والاليات للتحكم في تنظيم واكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها بفعالية وكفاءة بطريقة تسمح لاستخدامها عند الحاجة(Barca et al., 2013).

ويعرّفها (Roux & Anzures González, 2015) هي العمليات العقلية في سلسلة من الخطوات أو المهارات والعمليات التي يستخدمها الطالب بطريقة مضبوطة لتفعيل اكتساب المعرفة. (Reyes et al., 2023)

ويعرّفها (Paudel, 2019) : أنّها نمط لكيفية استخدام نشاط معالجة المعلومات للتحضير لاختبار أو تقييم الذاكرة، يتم استخدامها لمساعدة الطلاب على التعلم والقدرة على تطوير أهداف واقعية للمساعي المستقبلية.

بينما يرى (Deak & Santoso, 2021): هي التأثير على الحالة التحفيزية أو العاطفية للمتعلم، فهي الطريقة التي يتم بها اختيار المعرفة الجديدة أو اكتسابها أو تنظيمها أو دمجها.

ويشير (Puteh et al., 2022) أنّها السلوكيات والأفكار التي ينخرط فيها المتعلم والتي تهدف إلى التأثير على عملية ترميز المعلومات.

نستنتج من خلال التعريفات السابقة، أنّ مفهوم استراتيجيات التعلم يختلف باختلاف وجهات النظر والنموذج الذي يتبناه كل باحث. فيتضح لنا بأنّها:

- تعلم كيفية التعّلم أو التفكير.
- مجموعة الأساليب، المهارات، العمليات والطرق التي يقوم بها المتعلم نفسه،
- بطريقة مضبوطة ومنظمة للتعامل مع المعلومات.
- لتسهيل الاكتساب، التخزين، الاسترجاع.

وعلى الرغم من هذا الاختلاف الشكلي للمفاهيم المستخدمة لاستراتيجيات التعلم؛ إلّا أنّها من الناحية الجوهرية تتفق على أنّها مجموعة الطرق والخطوات والعمليات التي يوظفها الطالب لتسهيل اكتساب المعرفة وتخزينها واسترجاعها.

وتعرفها الطالبة إجرائيا: هي مجموعة الإجراءات والخطوات والتكتيكات التي يستخدمها الطالب بشكل مستقل أثناء التعلم قصد تسهيل استيعاب واكتساب المعلومات ومن ثم تخزينها والاستفادة منها لتحسين مساره الأكاديمي.

1- **الفرق بين استراتيجيات التعلم والتعليم:** (ورسي, 2016)

جدول 1: يمثل الفرق بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم.

استراتيجيات التعليم	استراتيجيات التعلم
التعليم ينتج من فعل المعلم نحو المتعلم	التعلم ينتج من فعل المتعلم فهي تشير إلى أفعال، وسائل وغيرها.

أي العمليات المخططة من طرف المعلم من أجل المتعلم بمعنى أنّ استراتيجيات التعليم مخطط لها بصفة دقيقة.	طرق، إجراءات، تقنيات يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أسرع وأسهل وأكثر فاعلية لمعالجة مشكلات معينة.
تأبى قبل سريان الوضعية التعليمية (الفعل التعلمي).	تظهر وتستخدم خلال ممارسة الفعل التعلمي أي أثناء الوضعية التعليمية.

هذا يعني أنّ المتعلم يلجأ إلى استخدام طرائق، إجراءات، تقنيات أو مهارات تفكير معينة لإنجاز أو أداء مهام تعليمية معينة من خلال استراتيجيات التعلم على حسب الوضعية التعليمية التعلمية أوما يسمى بالمشكلات الدراسية. ممّا نستخلص أنّ استراتيجيات التعليم هي نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق أهداف طويلة أو قصيرة المدى. بينما استراتيجيات التعلم حسب Weinstein & Hume كل سلوك أو فعل يقوم به المتعلم نحو اكتساب، تخزين، إدماج أو استحضار المعارف الجديدة(وناس & حاكم, 2021).

3- الفرق بين استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم:

إنّ المقارنة بين أساليب التّعلم واستراتيجيات التّعلم والتي غالبا ما تستخدم كمرادفين لكن هما مختلفين في المعنى. تشير أساليب التعلم إلى إجراءات أو أدوات محددّة تستخدم أثناء عملية التعلم أي قصيرة المدى، بينما استراتيجيات التعلم تقنيات متنوعة تستخدم في مراحل مختلفة من عملية التعلم أي طويلة المدى (Oxford, 1989) ، (Oxford, R. L., & Cohen, 1992)، (Ellis, 1997).

فأساليب التعلم هي الطرق التي يستخدمها المتعلم في إنتاج المفاهيم والقواعد والمبادئ التي توجهه في المواقف الجديدة(Kolb, 1984). فسرت (Hartley, 1998) أساليب التعلم أنّها التقنيات التي يستخدمها الفرد بشكل مميز مع مهام التعلم المختلفة. ووضحت (Oxford, 2003) أساليب التعلم بأنّها المنهجية

التي يتبناها المتعلم عند اكتساب لغة جديدة أو أي تخصص اخر بينما استراتيجيات التعلم هي طرق محددة للتعامل مع المهام.

ومنه نستخلص أنّ أساليب التعلم هي الخصائص المعرفية والانفعالية والسمات النفسية الثابتة نسبيا التي تستخدم كمتنبئات بكيفية إدراك المتعلمين، وتفاعلهم واستجاباتهم لبيئة التعلم. باختصار هي الطريقة الشخصية المفضلة لدى المتعلم لاستيعاب المعلومات ومعالجتها واسترجاعها .L ,Dukwall & Arnold) .& Hayes, 1991)

4- تصنيفات استراتيجيات التعلم:

على الرغم من عدم وجود اختلافات كبيرة بين صنافات استراتيجيات التعلم واجماع البعض عليها إلاّ أنّها لا تزال نقطة خلاف حول تصنيفها؛ هناك عدة طرق يمكن من خلالها تصنيف هذه الاستراتيجيات.

يصنف بعض الباحثين استراتيجيات التعلم إلى خمس فئات رئيسية: التدريب، الإعداد، التوضيح والتفصيل، التنظيم، الاستراتيجيات ما وراء معرفية، الاستراتيجيات الوجدانية والتي يشار إليها في أدبيات (Weinstein & Mayer, 1986)

وقام البعض الاخر بتكييف الاستراتيجيات مع بعض التخصصات، فاقترحوا ما يلي:

- استراتيجيات تعلم اللّغة (Oxford, 1990)(O'Malley & Chamot, 1990).
- استراتيجيات تعلم المفردات (Schmitt & McCarthy, 1997) .
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب (Pintrich, 1999) حيث يتم تجميع استراتيجيات التعلم في أربع فئات: الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء معرفية، استراتيجيات تسيير الموارد، الاستراتيجيات التحفيزية او الدافعة.

فيما يلي سيتم شرح صنافات استراتيجيات التعلم حسب ما ورد في المراجع وفقا ل (Olga Lucía Uribe Enciso, 2010) كما يلي:

جدول2: يمثل تصنيف استراتيجيات التعلم من 1972 الى 1996

تصنيف استراتيجيات التعلم من 1972 الى 1985	
Silenker,1972	- استراتيجيات تعلم لغة ثانية. - استراتيجيات الاتصال باللغة الثانية.
Rubin,1975-1981	1- استراتيجيات التعلم المباشرة: التوضيح، المراجعة، المراقبة، الحفظ، التخمين، الاستقراء، الاستنباط والممارسة(التنفيذ). 2- استراتيجيات التعلم غير مباشرة: توفير فرص الممارسة والانتاج والتواصل حسب الدراسة التي اجريت في 1975، ثم سميت سنة 1981 بتهيئة الفرص للممارسة واستخدام حيل الانتاج.
Steren,1975	التخطيط، الاستراتيجية النشطة، استراتيجية التعاطف، الاستراتيجية الرسمية، الاستراتيجية التجريبية، استراتيجية الدلالية، الممارسة، الاتصال، المراقبة، الاستيعاب الداخلي (Steren,1987 :414).
Tarone,1977-1980	1- استراتيجيات التعلم. 2- استراتيجيات استخدام اللغة. 3- استراتيجيات الاتصال تشمل: - اعادة الصياغة.

	- النقل الواعي يتضمن: الترجمة الحرفية او التبديل اللغوي. - طلب المساعدة من الاخر او البحث عن المراجع.
Naiman & All,1978	1- يعد تحديد وتعريف بيئة التعلم من خلال المشاركة النشطة مكونا اساسيا في اكتساب المعرفة. 2- التعرف وفهم اللغة كنظام امر ضروري في تطوير الكفاءة اللغوية. 3- الوعي باللغة كوسيلة للاتصال والتفاعل. 4- يتطلب اكتساب لغة ثانية بنجاح مهارة الاستراتيجيات العاطفية المرتبطة بها وتسييرها. 5- تحسين كفاءة اللغة الثانية من خلال الاستدلال والمراقبة. (Nambiar 2009 :134).
MCLaughing,1978	1- التعلم الاستدلالي(التجريبي) مثال: التبسيط، اختبار الفرضيات، التعميم. 2- ادارة العمليات مثل: الحفظ عن ظهر قلب.
Bialystok,1978	1- الاستراتيجيات الرسمية تنقسم الى: الممارسة الرسمية، المراقبة. 2- الاستراتيجيات الوظيفية 3- الاستدلال.
Dansereau (1978-1985)	1- الاستراتيجيات الاولية: الكشف او التحديد- الفهم- الاسترجاع- الاستخدام.

	2- استراتيجيات الدعم: استراتيجيات التركيز- تحديد مواقف التعلم- المراقبة والمراجعة للاستراتيجيات (Sook,2002:102).
Carver,1984	- تقنيات ادارة اللغة(الفهم). - استراتيجيات لفهم الاداء. - استراتيجيات لإنتاج الاداء. - استراتيجيات تنظيم عملية التعلم. (carver,1984 :125).
Oxford,1985	_ الاستراتيجيات الاولية: الاستدلال، الاستذكار، التلخيص، الممارسة. - استراتيجيات الدعم: معززات الانتباه، الادارة الذاتية، الاستراتيجيات العاطفية، التعاون. - التخطيط. O'Malley & Chamot,1990 :103
O'Malley,1985	1- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: التخطيط، المراقبة، التقييم. 2- الاستراتيجيات المعرفية: التكرار، الترجمة، التجميع، التفصيل، تدوين الملاحظات، الاستنتاج. 3- الاستراتيجيات الاجتماعية- عاطفية: التعاون، طلب التوضيح. (Hismanoglu 2000 ; O'Malley and Chamot 1990)
تصنيف استراتيجيات التعلم من 1986 الى 1996	
Ellis,1986	1- استراتيجيات التعلم.

	2- استراتيجية استخدام اللغة وتشمل: - استراتيجة الاعداد: استخدام الموارد الموجودة. - استراتيجة الاتصال: فهي اليات تعويض نقص الموارد. (Ellis 1986 :165).
Weinstein & Mayer,1986	- استراتيجية التدريب البسيطة والمعقدة. - إستراتيجية الاعداد البسيطة والمعقدة. - إستراتيجية التنظيم البسيطة والمعقدة. - إستراتيجية مراقبة الفهم. - الإستراتيجيات الوجدانية.
Rubin,1987	1- الاستراتيجيات المعرفية: التوضيح، التخمين والاستقراء، الممارسة، الحفظ، المراقبة. 2- استراتيجيات ما وراء المعرفية: التخطيط، تحديد الاولويات، تحديد الاهداف. 3- استراتيجيات الاتصال تتضمن: المشاركة النشطة في المحادثة، نقل المعاني المقصودة، توضيح الرسالة. 4- الاستراتيجيات الاجتماعية: الممارسة والتعاون مع الاخر. (Hismanoglu, 2000)
Wenden,1991	1- الاستراتيجيات المعرفية: اجراءات يتخذها المتعلمون لمعالجة المسائل اللغوية والبيانات اللغوية الاجتماعية.

	2- استراتيجيات التنظيم الذاتي: يقوم المتعلم من خلالها بالتخطيط والمراقبة وتقييم التعلم.
Steren,1992	- استراتيجية التخطيط والادارة. - الاستراتيجيات المعرفية. - الاستراتيجيات التواصلية. - استراتيجيات التعامل مع الاخر. - الاستراتيجيات العاطفية.
Ellis ,1994	- استراتيجيات الانتاج: التبسيط، التدريب، التخطيط. - استراتيجيات الاتصال. - استراتيجيات المعرفية: الحفظ، الاستدلال.
Cohen,1996	- الاستراتيجيات المعرفية. - استراتيجيات ما وراء معرفية تشمل: التخطيط، التقييم الذاتي، المراقبة، التقييم المستمر. - الاستراتيجيات الاجتماعية والوجدانية. - استراتيجيات استخدام اللغة: إستراتيجيات الاسترجاع، التدريب، الاتصال وتغطية الاستراتيجيات.

يوضح لنا الجدول 2 اختلاف الباحثون في تصنيف استراتيجيات التعلم كما يلي:

- حسب الأهمية في التعلم تنقسم إلى: استراتيجيات أولية واستراتيجيات داعمة.
- من حيث الممارسة إلى: استراتيجيات رسمية، الاستراتيجيات الوظيفية.

- من حيث التأثير في التعلم إلى: استراتيجيات الاكتساب(الاستخدام)، استراتيجيات الاتصال.
- حسب ارتباطها بالتعلم إلى: استراتيجيات مباشرة، استراتيجيات غير مباشرة.
- حسب مجال التعلم: استراتيجيات معرفية، ما وراء معرفية، الاستراتيجيات الاجتماعية، الاستراتيجيات الوجدانية او العاطفية.

5- نماذج استراتيجيات التعلم:

بما أنّ دراستنا الحالية اعتمدت على نموذج كل من ; Weinstein & Mayer,1986 Pintrich,1999 ; Mckeachie & All,2005 سنحاول عرض تصنيفات الاستراتيجيات المعتمدة لهاته النماذج كما يلي:

5-1 نموذج Weinstein & Mayer,1986:

في هذا الإطار تنقسم استراتيجيات التعلم وفق هذا النموذج إلى 5 أصناف مع تحديد أهم مواصفاتها(شاهين, 2011).

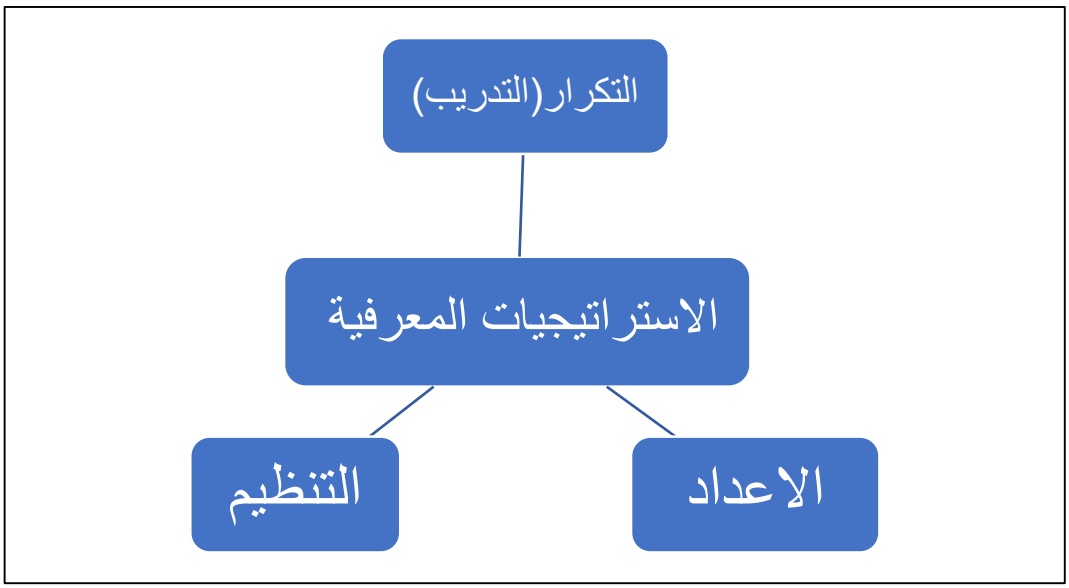
جدول3: يمثل نموذج Weinstein & Mayer,1986_لاستراتيجيات التعلم.

التصنيف	الاستراتيجيات	محاور الإستراتيجية
الاستراتيجيات المعرفية	**التدريب**	التكرار – التسميع – الترتيب – التسطير
	الاعداد	تكوين صورة ذهنية من خلال استخدام المعلومات السابقة والمعتقدات والاتجاهات والقدرات العقلية قصد التحليل لجعل المعلومات الجديدة أكثر وضوحا، فيلجا المتعلم إلى: التلخيص، اعادة الصياغة، الربط والوصف والمقارنة.

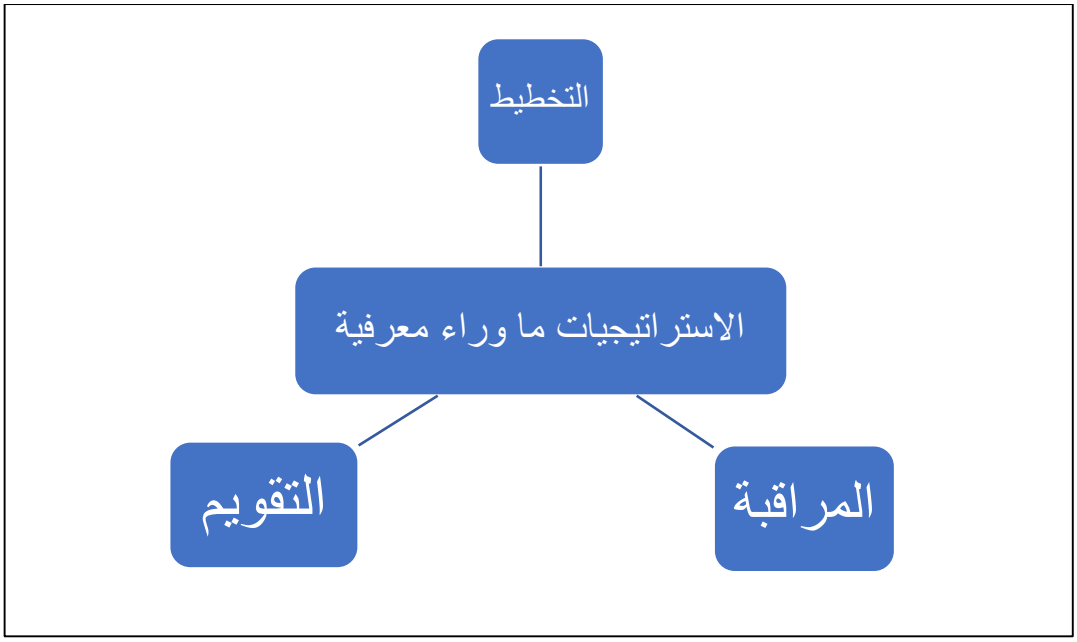
	التنظيم	يقصد بها القدرة على تصنيف وتجميع المعلومات مثلا: عمل قوائم للمصطلحات، استخراج العناصر الاساسية، الاعتماد على الخرائط المفاهيمية.
استراتيجيات ما وراء المعرفية	**مراقبة الفهم**	نقصد بها التحقق من مدى الفهم والاستيعاب وإدراك المتعلم للمهام المطلوبة منه ومن ثم التخطيط والمراقبة والتقويم.
الاستراتيجيات الوجدانية	**ادارة الدافعية**	من مؤشراتها خلق مناخ مناسب للدراسة، مواجهة الضغوط، عمل جدول للدراسة.

5-2نموذج Mckeachie :

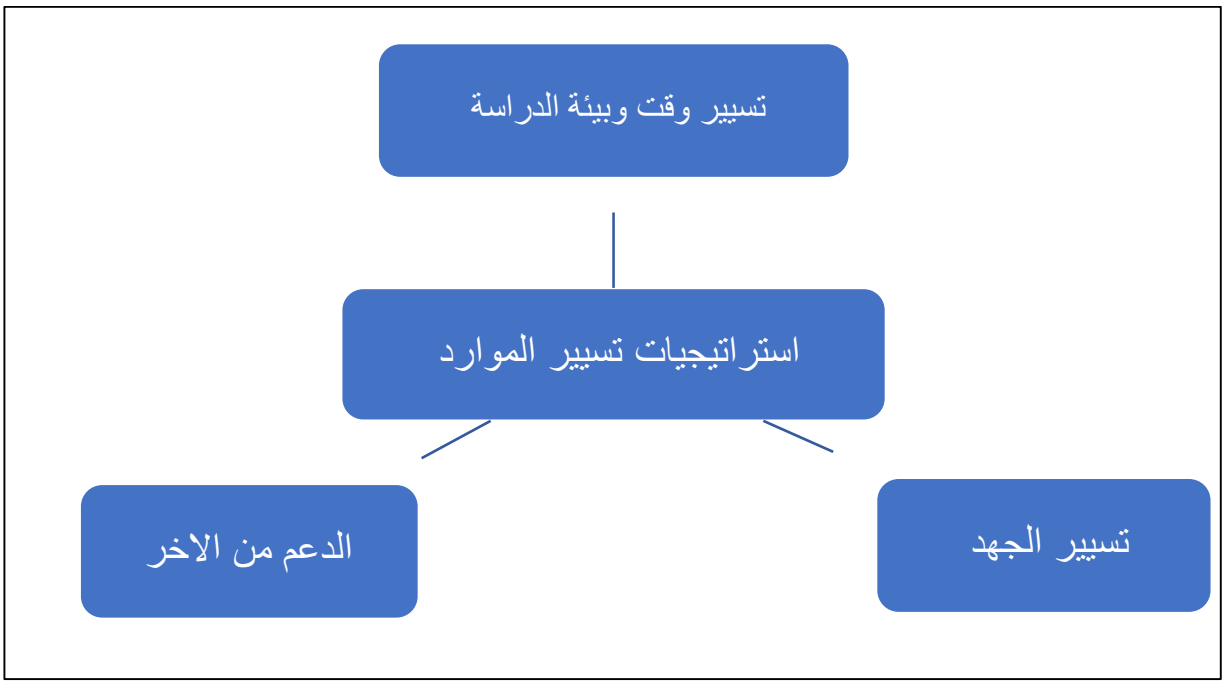
تتمثل أبعاد استراتيجيات التعلم حسب صنافة Mckeachie (Filcher & Miller, 2000) في :



شكل1: يمثل الاستراتيجيات المعرفية حسب نموذج Mckeachie.



شكل2: يمثل الاستراتيجيات ما وراء معرفية حسب نموذج Mckeachie.



شكل3: يمثل استراتيجيات تسيير الموارد حسب نموذج Mckeachie.

5-3نموذج Pintrich:

تتضمن استراتيجيات التعلم حسب ما ورد في Pintrich & Pintrich,De-Groot,1990 ; All,1991 ما يلي: (عزت عبد الحميد محمد حسن, n.d.)

جدول4: يمثل نموذج استراتيجيات التعلم حسب Pintrich.

التصنيف	الاستراتيجية	محاور الاستراتيجية
الاستراتيجيات المعرفية	التكرار	تتضمن التسميع وسرد الكلمات لتعلمها
	الاتقان(الاعداد)	تساعد المتعلم على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وتشمل: اعادة الصياغة، التلخيص، المقارنة، اخذ الملاحظات.
	التنظيم	تساعد عللى اختيار المعلومات وعمل روابط بينها وتتمثل في: تجميع وانتقاء واختصار الافكار الاساسية.
	التفكير الناقد	تشير الى الدرجة التي يقرر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من اجل حل المشكلات والتوصل الى قرارات وتقييمها.
استراتيجيات ما وراء المعرفية	التخطيط	تتضمن انشطة وضع الهدف وتحليل المهمة.
	المراقبة	تتضمن الانتباه واختبار او التساؤل الذاتي.

	التنظيم	مساعدة المتعلم على تصحيح ومراجعةسلوكه لاداء انشطة معينة.
استراتيجيات تسيير الموارد	**إدارة بيئة ووقت الدراسة**	فهي تستدعي التخطيط لوقت الدراسة ولاسيما الاستخدام الامثل لذلك الوقت كما تشير الى الوضع الدراسي للمتعلم والذي يجب ان يكون بعيدا عن المشتتات.
	تنظيم الجهد	بمعنى ادارة الذات من خلال اكمال الانشطة حتى ولو كانت صعبة وكذا ينظم الاستخدام المتصل باستراتيجيات التعلم.
	تعلم الرفاق	العمل والحوار مع الزملاء لتوضيح ما لم يفهمه مع التوصل الى استنتاجات قد لا يصل اليها بمفرده
	البحث عن المساعدة	طلب المساعدة من الاخر مع تحديدا له مثل: الرفاق، الزملاء، الوالدين، الاساتذة.

6- أبعاد استراتيجيات التعلم:

من خلال ما تمّ عرضه في نماذج استراتيجيات التعلم وباعتبارها الركيزة النظرية حيث هي الأكثر إلماما مقارنة بالنماذج السابقة، تبنتها دراستنا الحالية في بناء وهيكلة أداة استراتيجيات التعلم فسوف يتمّ عرض تصنيفات استراتيجيات التعلم الخاصة ببحثنا على النحو التالي:

6-1 الاستراتيجيات المعرفية:

يعرّفها كلّ من Weinstein & Alexander,1988 أنّها الأفكار والسلوكيات المكونة في خطط عمل منظمة ومنسقة من أجل تجسيد أو تحقيق هدف معيّن(Boulet & Chevrier, 1996).

ويرى (Dennis et al., 1998) هي الأساليب التي يستخدمها المتعلم لاكتساب المعلومات الجديدة ودمجها مع المعلومات السابقة. تتضمن التقنيات الأساسية والمعقدة لمعالجة المعلومات مثل: التدريب، التفصيل، التنظيم والتفكير النقدي.

حسب (Vaidya, 1999) هي الإجراءات المستخدمة لإنجاز هدف معرفي محدّد فهي تساعد المتعلم في حل مشكلة ما أو اكمال مهمة. وهو ما يؤكّده (Dembo, M. H., & Seli, 2012) هي مجموعة الإجراءات التي تؤثر على عملية اكتساب المعرفة وبالتالي تعزيز فعالية تخزين المعلومات. فاكتساب الاستراتيجيات المعرفية أثناء التعلم يتطلب تقييما دقيقا أو تحويلا أو دمج المحتوى التعليمي (Rubin, 1981)

بشكل اخر هي تفاعل المتعلم مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا أو سلوكيا وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها وتشمل: التصنيف والتجميع، استعمال المصادر، تسجيل النقاط، التكرار، التلخيص، الترجمة، التحويل، التخمين، الاستقراء والاستنتاج (بوقريرس & تيليوين, 2007).

أمّا (Akyol et al., 2010) عرفها هي الإجراءات التي من خلالها نحصل على المعرفة الجديدة وندمجها مع المعرفة الموجودة لدى المتعلم، تشمل : التدريب، التفصيل، التنظيم، التفكير الناقد.

من خلال عرض التعريفات الخاصة بالاستراتيجيات المعرفية نستخلص أنّ هذه الاستراتيجيات تشمل أنشطة ما قبل التعلم كالتهيؤ العقلي، أنشطة أثناء التعلم كالتلخيص وأنشطة ما بعد التعلم كالاستيعاب والتخزين. وفي هذا السياق حدّد Schunk هدفين للاستراتيجيات المعرفية:

1 إنجاز المهام.

2 توازن بين المعرفة. (ابو رياش, 2007).

وبالتالي الاستراتيجيات المعرفية هي التقنيات والمهارات المنظمة المستخدمة بهدف اكتساب وتنظيم ومعالجة المعلومات حيث تنشط أو تعدل مسار التعلم فهي ترتبط بمهمات فردية. كما تبنت دراستنا مفهوم Akyol وعليه تندرج صنافة الاستراتيجيات المعرفية ضمن ثلاث استراتيجيات كالتالي:

6-1-1استراتيجية البناء:

يسميها Weinstein باستراتيجيات صنع المفهوم حيث يقوم المتعلم بتطوير أو بناء المعلومات من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة بغرض تسهيل اندماجها في الذاكرة أي فهمها فحفظها واسترجاعها(Weinstein, C, et Hum, 2001).

لذا أكّدت (O'Malley & Chamot, 1990)على أهمية استراتيجية البناء كونها تسمح بإعادة بناء المعارف في الذاكرة طويلة المدى وهو أمر أساسي في عملية التعلم. كما تشير إلى إعادة الصياغة أو تلخيص المادة المراد تعلمها و تدوين الملاحظات (وليد السيد أحمد خليفة, 2010).

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تبسيط المعلومات والمعارف ومنه تشكيل استنتاجات جديدة تمكّن المتعلم من الاستيعاب والاحتفاظ بها. ومن مهارات هاته الاستراتيجية: إعادة الصياغة، التلخيص، أخذ نقاط أو رؤوس أقلام أو ملاحظات.

6-1-2 استراتيجية التنظيم:

تشير إلى محاولة المتعلم في إعادة تنسيق المعلومات، ترتيبها وتجميعها ومن ثم تكوين أفكار ذات طابع ذاتي. بمعنى هي الطريقة التي يرتّب المتعلم فيها معلوماته حتى يتمّكن من فهمها أو تقديمها بشكل أكثر فاعلية(العاجز & محمود عبد المجيد عساف, 2017). بشكل اخر هاته الاستراتيجية تستدعي تنظيم المعطيات بطريقة مختلفة بغرض ادماجها بشكل متناسق وسهل وتخزينها(Viau, 1995). وعليه فالتنظيم

يهتم بإعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات ومن ثم تصنيفها أو تقسيمها إلى أفكار فرعية وأفكار رئيسية من خلال خطوتين:

- جمع المعلومات أو اختيار المهم منها مع حذف الغير مهم أي قدرة المتعلم على التنسيق بين الأفكار العامة والأفكار الجزئية.
- تحديد العلاقات بين الأفكار وترابطها من خلال اعداد خرائط مفاهيمية أو تمثيل بياني أو رسم توضيحي(جابر، جابر عبد الحميد, 1999).

ومن مؤشرات استراتيجية التنظيم: الاستعانة بالمخططات، تسجيل ملاحظات على الهامش، تصنيف المعلومات في جداول (حميني, 1999). تتضمن الأهداف الأساسية لإستراتيجية التنظيم في تحديد المفاهيم الأساسية أو إنشاء الرسوم البيانية للكشف عن التفاصيل المهمة في اختيار المعلومات التي يجب معالجتها في الذاكرة وانشاء علاقات بين الأفكار(Weinstein & Mayer, 1986). تتفرع من هذه الاستراتيجية عدة مهارات منها: التجميع، المقارنة، التصنيف والترتيب.

6-1-3استراتيجية التفكير الناقد:

حسب (Wilbert J. McKeachie & Teresa García Duncan, 2005) التفكير الناقد يقيّم من خلاله الطلاب استخدام الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة أو إجراء تقييمات نقدية للأفكار وحل المشكلات وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير اضافة إلى تقييم استخدام الاستراتيجيات(الشرقاوي،محمد أنور, 1998). يتضح التفكير الناقد من خلال التفسير والاستنتاج وقراءات الطالب مع المحاولة لإيجاد دليل يدعمها، كما يتمثل في تعامل الطلاب مع المقررات الدراسية كنقطة بداية يحاول من خلالها تنمية أفكاره ومن خلال مهارة التساؤل الذاتي(السواح, 2007). هذا ما وضحته(صفاء

الاعسر, 1998): أنّ استراتيجية التفكير الناقد هي إحدى أساليب الحل الابداعي للمشكلات فمن خلالها يدرك المتعلم الفجوات والتحديات والمصاعب ومنه التفكير في احتمالات ابداعية.

اقترح (Weinstein et al., 1989)أنّ إدراج التفكير الناقد في المناهج التربوية أمر ضروري لأساليب التدريس والتعلم. وشدّدوا على أهمية امتلاك المتعلمين لمجموعة شاملة متنوعة من الاستراتيجيات لتحقيق المستوى المطلوب من النضج والتطور للتميز والمرونة أثناء توظيف هذه الاستراتيجيات.

ويؤكد (Somuncuoglu, Y., & Yildirim, 1998)على أهمية التفكير النقدي في التعليم الاستراتيجي الفعال بالإضافة إلى اهتمام كبير للعلاقة بين هذه الاستراتيجية أو المهارات وأنشطة أو أشكال تعليمية محدّدة.

6-2 الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

تمثّل الاستراتيجيات ما وراء المعرفة الشّق الثاني لاستراتيجيات التعلم وهي توظيف العمليات والاستراتيجيات المعرفية لتحقيق الأهداف المنشودة في إطار الوعي والشعور بالذات (فتحي الزيات, 2004). كانت بداية ما وراء المعرفة نتيجة لأعمال Flavell,1979 على الذاكرة و Paiget,1974على الوعي و Vyyotsky على الاصول الاجتماعية للمراقبة المعرفية، Stermberg على عمليات مراقبة ومعالجة المعلومات(Richer, 2004).

تم تسمية ما وراء المعرفة؛ المعروف أيضا باسم التفكير التأملي أو الادراك فيما يتعلق بالإدراك وهو مفهوم تمّ تقديمه في البداية وعلى نطاق واسع من قبل Flavell 1979 وهو شخصية رائدة في هذا المجال(Novitasari & Nur Mafissamawati Sholikhah, 2021). في منشوره عام 1979 شرح مفهوم ما وراء المعرفة؛ التي تشير إلى وعي الفرد بعملياته المعرفية ويشمل ذلك جانبين هما:

- تحديد قاعدة المعرفة التي تضم المعلومات المتعلقة بالاستخدام المناسب للاستراتيجيات المعرفية.

- القدرة على تنفيذ هذه الاستراتيجيات مثل: مراقبة مستوى الصعوبة، الشعور بالمعرفة (Boekaerts & Corno, 2005).

بمعنى فهم متغيرات محددة وسلوكها وتفاعلها والتي تؤثر في النهاية على تقدم وانجاز المهام المعرفية. باختصار هي التفكير في عملية التفكير (Flavell, 1979). يعرّفها كلّ من:

(Nelson, 1996): التفكير في تفكير الفرد أو القدرة على ادراك العمليات العقلية.

(Wenden, Anita (York College, 1998): هي جزء من المعرفة المكتسبة للمتعلم؛ تتميز هذه الأخيرة بمجموعة من الأفكار المترابطة المستقرة نسبيا فهي تلخص تصورات المتعلم فيما يتعلق بعملية التعلم. بمعنى أنّ ما وراء المعرفة هي نوع من الإدراك يستلزم مستوى معقد من التفكير، ويتطلب تحكما نشطا في العمليات المعرفية.

(D. Kuhn, 2000) : هي الوعي وتنظيم الإجراءات والنتائج المعرفية.

كما يتضح من الادبيات ل (Murti, 2011)(D. D. and D. Kuhn, 2003) أنّ ما وراء المعرفة تشير إلى عملية التفكير في التفكير أو الادراك من المستوى الثاني يتضمن قدرة الفرد على التفكير الذاتي في العمليات المعرفية.

يشير (A. Coskun, 2010) أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفية هي أساليب وإجراءات يتبعها المتعلم لكي تمكنه من التّحكم في بيئته المعرفية وتنسيق عملية التعلم لمزيد من التعلم والاستفادة ممّا تعلمه في مواقف جديدة وتخطيط وتقويم التعلم بالإضافة إلى أنّها تساهم في زيادة قدرة المتعلم على التعلم.

مع مرور الوقت تطور مفهوم ما وراء المعرفة الى مفهوم أكثر شمولا يتضمن الوعي والفهم وهيكلة العمليات المعرفية للتعلم وإدارة التعلم الخاص به.(Tarricone, 2011)

فيرى (Dembo, M. H., & Seli, 2012) الاستراتيجيات ما وراء المعرفية هي الإجراءات التي يستخدمها الأفراد لتخطيط ومراقبة وتنظيم العمليات المعرفية الخاصة بهم.

كما افترض (Tavakoli, 2014) أنّ الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تشمل مجموعة من الوظائف المعرفية المعقدة التي تمكن المتعلم من معالجة المعلومات وتقييمها؛ فضلا عن تنظيم التعلم الخاص به.

بينما يضيف (Stipek, 1998) أنّ ما وراء المعرفة عبارة عن مكونين هما:

- استراتيجيات ما وراء المعرفة: هي القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في تحسين التعلم من خلال التخطيط، وضع الاهداف وتقوية الذاكرة المقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ.
- مهارات ما وراء المعرفة: تشير إلى الوعي بما يمتلكه المتعلم من قدرات واستراتيجيات ووسائل لأداء المهام بفاعلية. ممّا يمكّننا التمييز بين الاستراتيجيات والمهارات ما وراء معرفة.

تشير المعرفة ما وراء معرفية إلى فهم المتعلم لكيفية تفاعل السمات والمهام والاستراتيجيات بينما المهارات ما وراء معرفية هي المعرفة الاجرائية التي تسمح للمتعلم بتنظيم أنشطة التعلم ومعالجتها بكفاءة، أي أنّ استخدام الاستراتيجيات يتضمن العناصر التالية:

- المعرفة: طبيعة التعلم والاستراتيجيات.
- الوعي: هدف النشاط.
- الضبط: طبيعة القرارات وأفعال المتعلّم(Veenman et al., 2006).

وفي وقت نفسه، وفقا للدراسة التي أجراها Schneider & Pressley كما ورد في (Carr, M., Alexander, J., and Foldes-Bennet, 1994)أنّ المعرفة ما وراء معرفية تقدم نظرة حول متى، أين ولماذا تنفيذ الاستراتيجية؛ إضافة إلى معلومات حول القدرات الفردية للطلاب والمعرفة الخاصة بالمهام الأكاديمية. من ناحية أخرى يشير Brown & Flavell في (Veenman et al., 2004)إلى أنّ المهارات الميتامعرفية تهتم بالمعرفة الإجرائية وتنظيم عمليات التعلم ويتجلى ذلك في تنفيذ وتحليل المهام من خلال التخطيط، المراقبة والتقويم. فيحدّدها (Woolfolk A, 2016) كالتالي:

- التخطيط: يتضمن مقدار الوقت المستخدم لمشكلة أو مهمة، اختيار الاستراتيجية، بدء المهمة، الموارد التي سيتم استخدامها، تسلسل الخطوات، تحديد أولويات الاهتمام.
- المراقبة: إدراك شامل لمنهجية عمل المتعلم.
- التقييم: تنطوي هذه المهارة على تقييم عملية التفكير ونتائجها.

أمّا(Schraw & Moshman, 1995) فحدّدها كما يلي:

- التخطيط: يتضمن تحديد الأهداف ومتطلبات التعلم، إدارة المعلومات التي تتعلق باستخدام الاستراتيجيات والتسلسل لمعالجة المعلومات بكفاءة.
- المراقبة الذاتية: هي الاشراف على عملية تعلم الفرد أو استخدام الاستراتيجية.
- التقييم: طريقة تستخدم لتصحيح الأخطاء ونقاط الضعف ومن ثمّ التدقيق في فعالية التعلم بما في ذلك تحديد النتائج والإتقان والأداء.

وهذه العمليات أو المهارات هي المكونة للاستراتيجيات الميتامعرفية والتي سوف نعتمد عليها في دراستنا الحالية.

6-2-1 التخطيط:

يصف (Wilbert J. McKeachie & Teresa García Duncan, 2005) التخطيط بأنّه يتضمن الاجراءات كتحديد الأهداف، مراجعة المواد وصياغة الاستفسارات، أي وعي المتعلم بأهداف النشاط الذي يقوم به(بوقريرس & تيليوين, 2007). يتمثل التخطيط في تصور نتائج متوقعة لنشاط معرفي ما مثال: توقع أسئلة الامتحانات و الإجابة (قيدوم, 2011). فهو يساعد على تنظيم عملية التعلم ويشمل: فهم عملية التعلم، تحديد الأهداف العامة الخاصة. فهم الغرض من المهمة والبحث عن فرص للممارسة العملية(Oxford, 1996).

ويضيف (Viau, 1995) بأنّه تحويل العناوين إلى أسئلة، تحويل الدروس إلى مخططات لتسهيل تخزينها، الاعتماد على النموذج قبل البدء في انجاز النشاط مع تحديد الوقت اللازم لإنجازه، تحديد المعلومات السابقة المساعدة على معالجة المادة الدراسية.

6-2-2المراقبة:

المراقبة هي أنشطة تستخدم لممارسة الضبط الذاتي حيث يتحقق بها المتعلم من فهم المعرفة أو المهارات(Filcher & Miller, 2000).

المراقبة أو ما يسمى بالضبط الذاتي Selft Momtoring فهي تظهر من خلال مراقبة درجة الفهم، نسبة تنفيذ الخطة ومراجعة الاستراتيجيات المتبعة(Cyr,P.et German, 2006). بمعنى مراقبة المتعلم لذاته من حيث التقدّم الذي أحرزه، ومراقبة تنفيذ الخطوات المخطط لها والحكم عليها(الهاشمي & الديلمي, 2008).

تهتم المراقبة بتحديد الأخطاء التي تعوّق الفهم وتتبع بمصادرها ومحاولة الحد من حدوثها. فهي تشير إلى امتلاك الفرد ميكانيزمات مراجعة الذات لمراقبة تحقق هدفه(Harold F. O'Neil, Jr., 1996).

6-2-3التقويم:

حسب (B. J. Zimmerman & Pons, 1986)هاته الاستراتيجية تستخدم بغرض قياس جودة وتقدّم عمل الطالب بما في ذلك الحصول على التعليقات واستخلاص النتائج.

فهو نشاط يقوم به المتعلم قبل أثناء وبعد التعلم لمعرفة مدى قدرته لتنفيذ النشاط ومعرفة مدى تحكّمه في سير التعلم ومدى ملائمة الاستراتيجيات المعتمدة وكذا القدرة على تعديلها بعد الحكم على مدى تحقق الأهداف(Novitasari & Nur Mafissamawati Sholikhah, 2021). فالتقويم هو قدرة المتعلم على تقويم مدى تقدمه في عملية التعلم(Oxford, 1989).

3-6 الاستراتيجيات التحفيزية أو الوجدانية:

الاستراتيجيات الوجدانية هي مجموعة من العمليات التي بواسطتها يستطيع المتعلم القيام بالتنظيم الذاتي لسلوكه وانفعالاته وأفكاره لتحقيق هدف معين(عبد الله بربزيn.d ,). أي قدرة الفرد على مراقبة مشاعره ومشاعر الاخر وتوجيهها ؛ فهي مجموعة المهارات التكيفية تستخدم لتوجيه السلوك (Walshaw , M and Brown, 2012).

فهي تشير إلى الحالة الانفعالية إذ تمثل إدارة موقف التعلم والبيئة الصفية من خلال السيطرة على القلق ورفع مستوى التركيز والانتباه(Lopez et al., 2015). بشكل اخر، هي اليات للتّحكم في الانفعالات أثناء عمليات التعلم؛ إمّا بالسعي للحدّ من التأثير الوجداني على عملية التعلم أو لتوليد المشاعر التي تدّعم التعلم أو المحافظة على التركيز والاهتمام أثناء التعلم بهدف التحكم في الدافعية للتعلم (White & Frederiksen, 2010).

تسمى أيضا باستراتيجيات تسيير الجهد؛ وهي عبارة عن استراتيجيات يستخدمها المتعلم للإبقاء على دافعيته وجهده عاليين ومن مؤشراتها: تحدي الذات ومكافأتها، التّصور الايجابي للنتائج النهائية(النجاح) (قادري فريدة, 2020). كما عرّفها (Warr, P. & Downing, 2002)باسم استراتيجية ضبط النفس، كذلك ب استراتيجية الدعم أو التأثير.

وحسب Weinstein,1986 تشمل : إدارة بيئة الدراسة من خلال تقليل المشتتات واليات منع الأفكار السلبية من التأثير على أداء الاختبار وزيادة القلق بشأن الفشل مثل: اليقظة والاسترخاء (Weinstein & Mayer, 1986).

6-4استراتيجيات تسيير الموارد:

تشير استراتيجيات تسيير الموارد إلى توفير المحيط الملائم لعملية التعلم مكانيا وزمانيا، كاختيار مكان الدراسة ومدى ووقت الدراسة بالإضافة إلى اختيار المصادر البشرية والمادية المساعدة للتعلم (Viau (Rolland), 1995).

ويرى (قيدوم, 2011): أنّها تشمل تحديد وضبط الوقت، دراسة محيط الدراسة، فهي تهتم بتسيير الجهد من خلال عمليات التحدث الذاتي، الاستعداد النفسي، التعزيز الذاتي كما تتضمن البحث عن الدعم والمساندة من الاخر (الاقران، الوالدين، المعلم...).

بينما (Wilbert J. McKeachie & Teresa García Duncan, 2005)عرفها بأنّها هي الاستراتيجيات التنظيمية للتحكم في الموارد تتضمن :

- تنظيم الوقت: الاستخدام الامثل للوقت مع تحديد المكان المناسب للدراسة.
- تنظيم الجهد: الاستمرار في مواجهة المهام الصعبة او المملة.
- التعلم مع الاقران: الدراسة في مجموعات لتسهيل التعلم واداء النشاطات.
- البحث عن المساعدة: طلب العون من الزملاء او الاساتذة مثلا.

7-الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية:

من خلال ما سبق عرضه حول الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء معرفية يستوقفنا تحديد الفرق بينهما. وفي هذا السياق يقدم (Hartman, 2001) تشبيها يفسر أبرز الاختلافات بينهما. يشبّه الاستراتيجيات المعرفية بالعامل Workerبينما الاستراتيجيات الميتامعرفية بالرئيس a Boss، تجّسد استراتيجيات العمال مهارات مثل: الترميز، الاستنتاج المقارنة والتحليل من ناحية أخرى تستلزم استراتيجيات المدير أو الرئيس مهارات: التخطيط، المراقبة والتقويم فالعامل يقوم بالمهارات التي يقرّرها الرئيس.

بمعنى أنّ الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة المتعلم للوصول إلى هدف معين، في حين الاستراتيجيات ماوراءمعرفية تستخدم لضمان الوصول إلى الهدف(السيد احمد, 2002). أي يعتمد التمييز بين الاستراتيجيتين اعتمادا على الغرض من استخدام تلك الاستراتيجية مثال: استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة كوسيلة للحصول على المعرفة هنا تعتبر استراتيجية معرفية؛ في حين الاستخدام يكون لغرض التوجيه أثناء القراءة يصبح استراتيجية ما وراء معرفية(White & Frederiksen, 2010).

وهو ما أكّده (Flavell, 1979) حيث لخّص الفرق بينهما من خلال الطريقة التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها على النحو التالي:

جدول5: يمثل الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية حسب (Flavell, 1979).

الاستراتيجيات الميتامعرفية	**الاستراتيجيات المعرفية**
قبل عملية التعلم: التخطيط. اثناء التعلم: المراقبة. بعد التعلم: التقويم	ترتبط بعملية التعلم (قبل، أثناء، بعد).
تستخدم للتخطيط للعمليات المعرفية وكيفية تنفيذها ومراقبتها أي التأكد من تحقيق الهدف.	تستخدم مباشرة على المهام
تهدف للحصول على المعنى والفهم.	تهدف للتحكم وضبط المعنى.

المصدر: (عبد الله بربزي, 2020)

ومنه نستخلص أنّ الإستراتيجيات المعرفية عملية مكتسبة والميتامعرفية تعبّر عن وعي المتعلم وادراكه وفهمه لهذه المعرفة المكتسبة. وبالرغم من هذه الاختلافات إلّا أنّ الاستراتيجيات المعرفية تعدّ المدخل الأساسي لما وراء معرفية فيصبح المتعلم على وعي بأدائه ويتحكم فيه. والعكس. إذ أنّ الاستراتيجيات المعرفية كاستراتيجية المراقبة في القراءة حيث يتبين للمتعلم أنّه يستوعب ما يقرأه نشاط ميتا معرفي، ويعرف

أنّه سوف يفهم النّص جيّدا إذا قام بالتلخيص مثلا هنا نشاط معرفي (عزيز ابراهيم مجدي, 2005). بناء على هذا الاختلاف فالاستراتيجيات المعرفية تؤدي دور التنفيذ للأداء والاستراتيجيات ما وراء معرفية التخطيط وضبط والتقويم للأداء.

8- ميزات استراتيجيات التعلم:

يستخدم المتعلمون استراتيجيات تعلّم متنوعة استجابة لمشاكل مختلفة، ممّا يجعلها موجهة نحو حل المشكلات حيث حدّدت Oxford,1990 سمات محورية لاستراتيجيات التعلم كما يلي:

- تعزيز الكفاءة التواصلية وهي الهدف الرئيسي الذي يسعى المتعلم لتحقيقه.
- تمنح المتعلمين فرصة لتطوير التعلم الذاتي.
- توسيع دور المتعلم.
- موجهة نحو حل المشكلات.
- تتمثل في الإجراءات التي يتخذها المتعلم.
- تشمل كلّ جوانب المتعلم وليس الجانب المعرفي فقط.
- دعم التعلم بشكل مباشر أو غير مباشر.
- لا يمكن ملاحظتها دائما.
- غالبا ما تكون واعية.
- يمكن تدريسها.
- تتميز بالمرونة.

تتأثر بمجموعة من العوامل(Shi, 2017) .

كما أشارت Oxford,2003 يمكن اعتبار الاستراتيجية مقيدة إذا استهدفت ثلاث معايير:

- ارتباط الاستراتيجية بشكل جيد بالمهمة المطروحة.
- تناسب الاستراتيجية مع تفضيل أسلوب التعلم للطالب إلى حد ما.
- إثبات الطالب قدرته على توظيف الاستراتيجية بفعالية ودمجها مع الاستراتيجيات الأخرى ذات الصّلة(Shi, 2017) .

9- سمات المتعلّم الاستراتيجي:

حدّد الباحثون التربويون سمات المتعلمين استراتيجيا بناءً على العناصر المشتركة بينهم في:

- ❖ الاجتهاد والتحمل لتحقيق أهداف التعلم.
- ❖ الثقة بالنجاح والتفوق والمقدرة على انجاز المهام بدرجة عالية.
- ❖ المحاولة أو تكرار المحاولة اثناء مواجهة العقبات والصعوبات للتعلم.
- ❖ التمييز بين القدرة على فهم المعلومات من عدم فهمها.
- ❖ القدرة على استخدام استراتيجيات التعلم المساعدة والمناسبة عند الحاجة اليها. (B. J. Zimmerman & Schunk, 2013)

10- الإجراءات التدريبيّة للمتّعلم على استخدام استراتيجيات التعلم:

يمكن التدريب على توظيف استراتيجيات التعلم للمتعلم من الانتقال إلى كيفية كيّف يتعلّم والتخفيض من اكتساب المهارات الروتينية من خلال الإجراءات المتمثلة في:

1. تطوير وعي المتعلم بأهمية التعلم وفق توظيف استراتيجيات التعلم وتشجيعه على استخدامها.
2. ثم التوجيه حول استخدام استراتيجية معينة والعلاقة بين متطلبات الأنشطة وحدوث التعلم على سبيل المثال: تتطلب استراتيجية تدوين الملاحظات تحديد الأفكار الأساسية والفرعية وكيفية الربط بينهما.

3. سحب التوجيه والمساعدة من طرف الأستاذ مع فتح المجال للمتعلم باختيار وتوظيف الاستراتيجية التي يراها مساعدة له في الأداء.
4. التأكّد من حسن اختيار الاستراتيجيات.
5. التقويم من خلال النّقاش بين الأستاذ والمتعلم حول الاستراتيجيات التي تمّ استخدامها ومعرفة مدى فائدتها في تسهيل التعلم والأداء.
6. التشجيع على محاولة تجريب توظيف استراتيجيات التعلم في موافق تعليمية تعّلمية جديدة ومختلفة.

(ابورياش et al., 2009)نقلا عن (الكحلوت & العجيلي, 2011)

خلاصة الفصل:

من خلال التغيّرات الجذريّة التي تشهدها السياسة الأكاديمية التعليمية للتعليم العالي والبحث العلمي في كلّ مرة تزامنا والتطورات التكنولوجية والتقنية وثورة المعلومات، ممّا غير اتجاه الباحثين من المعلّم نحو المتعلّم فجعلت منه عنصرا إيجابيا في المواقف التعليمية التعلمية منتجا ومتحكما في المعلومات والمعارف، بهذا استحدثت خصائصه لتحقيق التعلم الفعال. ومن ذلك اشتّق بما يسمى بالتعلم المستقل أو التعلم الإستراتيجي، التعلم الذاتي. مما جعل منه متعلما نشطا، إيجابيا ومسؤولا عن تعلمه؛ يسعى لبناء خبراته ويحاول جاهدا لاكتسابها وتنويع طرق التعلم والحصول على المعرفة مما يؤدي إلى استخدام استراتيجيات التعلم التي تساعده في صناعة مساره التعليمي الأكاديمي وتحسينه للأفضل.

من خلال ما تمّ عرضه تعتبر استراتيجيات التعلم الإجراءات أو الطرق التي تجعل المتعلم مستقلا بتعلمه ممّا يساهم في تطوير مكتسباته واستغلال قدراته ليكون بذلك عضوا فعالا وبناءً في عملية التعلم.

الفصل الثالث

استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد

تمهيد

1. مفهوم التعليم عن بعد

2.إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد

3. مفهوم التعليم الحضوري أو التعليم التقليدي

4.إيجابيات وسلبيات التعليم الحضوري

5. الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري

6. بيئات التعلم الافتراضية

7.ميزات وعيوب الفصل الافتراضي.

8. العوامل المرتبطة بالنجاح الأكاديمي للطالب في التعليم عن بعد

9. الممارسة التربوية لاستراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد

الخلاصة

تمهيد:

في هذا الفصل سنقوم بالتطرق إلى مفهوم التعليم عن بعد والتعليم التقليدي ثم توضيح الفرق بينهما، بعد ذلك عرض عوامل النجاح الأكاديمي في التعليم عن بعد وربطها باستراتيجيات التعلم التي ذكرت في الفصل الأول لغرض تقديم المقاربة أو النموذج النظري الذي يفسر العلاقة بين المتغير المستقل: استراتيجيات التعلم والمتغير التابع: الأداء الأكاديمي للطلبة.

1- مفهوم التعليم عن بعد:

عّرفه (Berg, G., Simonson, 2018)منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية بالاعتماد على بيئة الكترونية تعرض للمتعلم المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الالكترونية والأجهزة الذكية.

ويرى (Basilaia & Kvavadze, 2020)أنّ التعليم عن بعد عملية منظمة تهدف إلى تحقيق الإنتاجات التعليمية باستخدام وسائل تكنولوجية توّفر صوت وصورة، وتفاعل بين المعلم والمحتوى والأنشطة في الوقت والزمان المناسب له.

فالتعليم عن بعد بيئة تعليمية واقعية، تعتمد على التواصل المتزامن وغير المتزامن بين المعلمين والمتعلمين، تمكن المعلم من نشر المحتويات تطوير الأنشطة والتواصل مع الطلاب عبر الوسائط المتعددة مثال: النصوص المكتوبة، المسموعة، الصور، الفيديو من خلال نموذج تصميم تعليمي لتحقيق أغراض التعلم(Basilaia & Kvavadze, 2020).

ويوصف التعليم عن بعد حسب ما ورد في (ALNajar.M, 2013) (Abdul Hamid, 2010) (الهمامي, 2020) إلى:

1. التعليم المتزامن Synchronous Learning:

تقنية التعلم في الفصول الافتراضية؛ هو لقاء الكتروني مباشر يجتمع فيه المعلم والمتعلم في نفس الوقت دون تحديد المكان يتم تقديم المناقشة والحوار والتفاعل وطرح الأسئلة مثل: غرف الدردشة، المنتديات، مؤتمرات الفيديو أو الصوتية.

2. التعليم غير المتزامن :Asynchronous

فصول دراسية غير محددة بالزمان والمكان حيث يوفر المعلم المقرر أو المحتوى الدراسي عبر الموقع التعليمي ويجعله متاحا للطلاب في أي وقت للمشاركة وطرح الأسئلة واتباع الإرشادات من خلال أدوات مثل: صفحات Web، البريد الالكتروني، وسائط التخزين كالأقراص المضغوطة. (Aljaser, 2019) (سلهامي, 2021)

ويعرّف التعليم عن بعد بأنّه تعليم رسمي يكون فيه المتعلم والمعلم في أماكن منفصلة، يتفاعل فيه الطلاب والمواد التعليمية والمعلمون عبر أنظمة الاتصالات التفاعلية(Simonson et al., 2001).

وفقا UNESCO,2002عملية تعليمية يتم فيها التعليم بشكل منفصل من حيث المكان والزمان، فهو طريقة تعليم مخططة تحدث عادة في مكان مختلف عن التعليم وجها لوجه(Perraton et al., 2002).

بمعنى هو أسلوب تعليمي يمكّن الطلاب من الدراسة في الوقت الذي يريدون؛ وفي المكان الذي يفضّلون دون مقابلة المعلم وجها لوجه(Bates, 2005).

حسب (I. Coskun & Demirci, 2021) هو تطبيق منظم ومخطط لتكنولوجيا التعليم، حيث يشارك المعلم والطالب في معظم الأنشطة في بيئات منفصلة. يتيح الفردية، المرونة والاستقلالية من حيث سن التدريس والأهداف والزمان والمكان والطريقة وما إلى ذلك. يتمّ استخدام العديد من المواد والأدوات والتقنيات

مثل: المواد المكتوبة، المطبوعة والأدوات السمعية والبصرية، يتم الاتصال والتفاعل من خلال التقنيات التكنولوجية التفاعلية.

من ناحية أخرى، يرى Özkul& Aydın2012 التعليم عن بعد أو التعليم المفتوح يستلزم أن يكون المتعلمون منفصلين في سياق الزمان والمكان. تستند مشاركتهم إلى أنظمة الاتصال عن بعد (I. Coskun & Demirci, 2021).

ويشير (Sherry, 1995) التعليم عن بعد يقوم على مفهوم التعلم الذاتي وتوظيف الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعليم وعدم تواجد المعلم والمتعلم في مكان وتوقيت واحد.

من خلال التعريفات السابقة نستخلص بأنّ التعليم عن بعد هو بيئة تعليمية تفاعلية لتقديم الدروس دون تحديد المكان والزمان اعتمادا على التقنيات التكنولوجية التعليمية. وهو متعدد المصادر:

- متزامن في الفصل الدراسي.
- وغير متزامن (عن بعد).

2- ايجابيات وسلبيات التعليم عن بعد:

من خلال دراسة (حياني & علام, 2021)،(بدوي2023 ,.et al) ، (العزري, 2023) نستخلص ايجابيات وسلبيات التعليم الحضوري وهو ما نوضحه كالتالي:

2-1 ايجابيات التعليم عن بعد:

- انتقال دور الأستاذ من محاضر ملقن والمصدر الوحيد للمعلومة إلى المشرف الموجه للطلبة.

يساعد على التعلم الذاتي للطالب حيث هو الذي يبحث عن المعلومة فيكون أكثر فاعلية.

- المرونة: بمعنى سهولة تحديث وتغيير محتوى المواد.

- زيادة فرص التعليم ومنه تجاوز المقاعد المحدودة مقارنة بالتعليم التقليدي.
- التقييم الفوري لمستوى الطلبة وتصحيح الأخطاء بشكل سريع.
- حرية التواصل من حيث الزمان والمكان.
- مواجهة التحديات التي تتعلق بالتعليم الصفي: الغياب، بعد المسافة والسكن، التقليل من ضياع الوقت.
- يعزّز المسؤولية الذاتية عند الطالب.
- يمنح للطالب فرصة توسيع معلوماته من مصادر مختلفة.

2-2 سلبيات التعليم عن بعد:

- التكاليف العالية للبنية التحتية المناسبة للتعليم عن بعد.
- نقص وضعف الخبرة والتدريب في مجال التعليم عن بعد للطلبة والأستاذة.
- ضعف المساعدات التقنية.
- الضغط العالي على شبكة الانترنت ممّا يجعل وجود مشاكل تقنية كانقطاع الصوت أثناء المحاضرة عن بعد.
- غياب التفاعل الصفي ما يؤدي إلى تشتت الطالب في كثير من الأحيان، نقص الدافعية وغيرها.

3- مفهوم التعليم التقليدي أو التعليم الحضوري:

يعرف بالتعليم الوجاهي أو الحضوري Face to face , on- site Learning، يتمّ داخل قاعات الدراسة من خلال إلقاء المحاضرات وإعطاء الدروس اعتمادا على التلقين وهو النمط السائد لإيصال المعلومة وتحقيق التفاعل بين المتعلم والمعلم (الشماخ, 2008).

أي هو التعليم القائم على إعطاء الدروس التعليمية حضوريا بمشاركة المعلم والمتعلم.

بمعنى اخر هو تعليم يخضع لنظام مدرسي محدّد بضوابط (الزمان، المكان، القانون الداخلي) إضافة إلى الوسائل التعليمية (الكتاب، القاعات، المكتبة .....) حيث يكون المعلم هو المصدر الأساسي للمعلومات مع الاعتماد على طريقة الالقاء والتلقين. فهو تعليم يرتكز على تواصل ثلاثي المعلم، المتعلم، المنهج وفيها يجتمع الصوت والصورة.

هذا ما وضحه الخاني وعبد المجيد 2015 بأنّه التعليم الذي يكون فيه الاتصال بين المعلم والمتعلم في غرفة الدرس ويعتمد على جدول دراسي ثابت يتقيد بالمكان والزمان في موقع جغرافي معيّن.(سلمان et al., 2021).

ويرى (D'Abundo, M. L., & Sidman, 2018) التعليم وجها لوجه أو التعليم التقليدي هو أسلوب تعلم يلتقي فيه المتعلم شخصيا مع الطلاب في فصل دراسي وفي وقت معين.

ويشير (Amro et al., 2015) أن التعليم التقليدي هو التفاعل المباشر والجسدي مع الأساتذة والزملاء. فهو يمنح فرصة التعلم معا.

في حين عرّفه (بيومي, 2023) هو ذلك الأسلوب الذي يعتمد على تلقين المناهج والمحتوى للطلاب مع استخدام الوسائل التعليمية القديمة مثل: الكتاب المدرسي، السبورة، الأقلام. يقتصر على دور المعلم في عرض ما يملك من معلومات ومعرفة بصرف النظر عن المستوى العمري أو العقلي والكفاءة. فهو يعتمد على ثلاث ركائز أساسية: المعلم، المتعلم، المعلومة.

وبالتالي نستخلص أنّ التعليم الحضوري أو التعليم التقليدي يتكون من ثلاث عناصر أساسية: المعلم، المتعلم، المعلومات. فهو أسلوب يعتمد على المعلم في القاء المعلومات والمعرفة، والمتعلم يستقبلها ويسترجعها وهو محدد بنظام زماني ومكاني. أي التفاعل بين المعلم والمتعلم وجها للوجه في نفس الزمان

والمكان.

4- إيجابيات وسلبيات التعليم الحضوري:

من خلال دراسة (حياني & علام, 2021)،(بدوي2023 ,.et al) ، (العزري, 2023) نستخلص ايجابيات وسلبيات التعليم الحضوري وهو ما نوضحه كالتالي:

4-1 إيجابيات التعليم الحضوري:

- التخطيط والتنظيم: تقوم المؤسسات التعليمية بهيكل مخطط ومنظم مسبقا من حيث المنهاج، الأنشطة الدراسية، الجدول الزمني للدراسة.
- إتباع نظام شامل لكل الطلبة ممّا يؤدي للشعور بالانتماء للمؤسسة.
- الإلزام والانضباط: احترام الجدول اليومي للحصص الدراسية ووقت الاستراحة في المؤسسات التعليمية.
- يصلح ويسمح بتنفيذه في جميع البيئات التعليمية حتى إن لم يتواجد تيار كهربائي أو الحاسوب.
- التنويع في طرق التدريس ممّا ينّمي مهارات الإبداع والتفكير لدى الطلبة وزيادة التشويق والشعور بالمتعة.
- التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم من خلال التطبيق داخل البيئة الصفية ممّا يسمح بتعديل المحتوى وكذا أسلوب وطرق الاتصال بينهما.

4-2 سلبيات التعليم الحضوري:

- الأستاذ هو أساس التدريس يعتمد على نقل وتلقين المعلومات.
- المتعلم متلقي سلبي للمعلومة دون بذل جهد منه في البحث عن المعلومة.

- الاهتمام والتركيز على الجانب المعرفي للطالب دون الجوانب الأخرى؛ بمعنى التركيز على محتوى المواد وإهمال طرق التفكير وتنمية الاتجاهات، المهارات، الرغبات.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- الاكتظاظ نظرا للعدد الكبير لطلبة في القاعة مما يؤدي إلى التقليل من فرص التّعلم الجيّد.
- الامتحان النظامي هو القاعدة الأساسية للنجاح.

5-الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي:

جدول6: يمثل الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي الحضوري.

	التعليم عن بعد	**التعليم التقليدي**
أسلوب التعلم	بواسطة Web وادوات التكنولوجيا: منها المقروء، المسموع، المرئي او كلهم	بواسطة الكتاب أو المطبوعات، بعض الأدوات التكنولوجية أحيانا مثل الداتاشو
التفاعل	التفاعل بين المتعلم والوسائط المتعددة، وبين المعلم والمتعلم او بين المتعلمين فيما بينهم.	بين المعلم والمتعلم
نظام التعليم	باي زمان او مكان وسائل رقمية، الانترنت، الفيديو.	مقيد بزمان ومكان معين غير مرن، بشكل يومي او ما هو متفق عليه مع الادارة (استعمال الزمن)

مهام الاستاذ	يقتصر على الشرح والتوجيه.	شرح المحتوى التعليمي والمناقشة مع الطلبة مع تحديد الفوارق بينهم.

المصدر: (العوايشة, 2021) (العزري, 2023)

6- بيئات التعليم الافتراضية:

من المصطلحات المشابهة لبيئة التعليم الافتراضية:

- أنظمة إدارة التعلم Learning Management.
- بيئات التعلم المعتمد على الانترنت Online Learning Environment.

ومن البيئات شائعة الاستخدام في الجامعات والمعاهد العربية: Web CT; Blackboard; Moodle. (Carmean & Haefner, 2002)

على النحو الذي اقترحه (Moto et al., 2018)يكمن مفهوم بيئة التعلم الرقمية التي تسمح للأساتذة بالتواصل مع الطلاب خارج القاعات الدراسية التقليدية من خلال مجموعة متنوعة من المنصات عبر الانترنت باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي Facebook, Whats App, Lineأو أنظمة إدارة التعلم مثل : Moodle, Schoslogy. (Banyen et al., 2016) بالإضافة إلى المؤتمرات التفاعلية مثل: Zoom خاصة منذ بداية جائحة Covid-19 و إغلاق المدارس والجامعات يمكن الوصول إليها من خلال الأجهزة الرقمية بما في ذلك الهواتف الذكية، الأجهزة اللوحية، الحاسوب(Joia & Lorenzo, 2021).

التعليم الافتراضي مكون من كلمتين: الأولى تعليم والثانية افتراضي وهو مصطلح أجنبي Vitual. فهي تشكل مؤسسة تعليمية (محتوى، طلبة، اساتذة، مكتبات أقسام) يتواصلون عن طريق الانترنت مباشرة أو من خلال التقنيات الخاصة بالمؤسسة متحررين من المكان والزمان(صالح, 2013).

فهي تشير إلى التفاعل المباشر On-Line أو غير مباشر Off-Line عن بعد، فيتم التواصل بين الأستاذ والطالب من خلال أدوات وأساليب التعلم التفاعلية سواء من خلال:

1- الاتصال التزامني:

يسمح للأستاذ والطالب بالاتصال في الوقت نفسه من أي مكان.

2- الاتصال اللاتزامني:

يتم في أوقات مختلفة مناسبة للمتعلم تبعا لأهداف تعليمية(Barajas & Owen, 2000).

تعرف بيئات التعلم الافتراضية بأنّها مساحات افتراضية تعزّز تطوير واكتساب مهارة التعلم المستقل؛ لأنّها تأخذ في الاعتبار الوقت والمكان ووتيرة التعلم من خلال مجموعة الموارد التعليمية المكيفة للتقنيات التكنولوجية والوسائط المتعددة. (Carswell, A. D., & Venkatesh, 2002)

يرى (Weller, 2007) بأنّها منصة تعليمية على شبكة الانترنت لتقديم الدروس التعليمية والتفاعلات والأنشطة داخل نظام متكامل مع توفير طرق التقييم والمشاركة والاتصال بين المتعلمين. بمعنى أنظمة قائمة على Web تمكن الطلاب من التفاعل مع الأساتذة وزملائهم؛ والوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومكان باستخدام أحدث تقنيات التعليم والتعلم(Hamutoglu et al., 2020) .

في حين عرفتها (Jonson, 2019) بأنّها نظام عبر الانترنت يسمح بنقل المواد التعليمية والمعرفة من مؤسسة أي موظف أو من المعلم إلى الطالب.

وبالتالي فالتعليم الافتراضي هو أحد أنماط التعليم الحديثة يقدم خدماته عن طريق الانترنت من خلال التطبيقات الالكترونية الرقمية، يقوم على الأساليب التفاعلية التزامنية ولاتزامنية بين الطالب والأستاذ أو بين الطلاب فيما بينهم. فهذا النوع من التعليم يلغي جميع المكونات المادية للتعليم من مباني، صفوف دراسية وغيرها.

7- ميزات وعيوب الفصل الافتراضي: (علي, 2020)

7-1 ميزات الفصل الافتراضي:

- سهولة الاستخدام: لا يتقيد الطالب بزمان ومكان محدّد.
- التعليم الفردي والجماعي.
- لا تتطلب مهارات تقنية عالية.
- يسمح بمشاركة عدد كبير من الطلبة.
- يدّعم التعليم التفاعلي.
- القدرة على تسجيل الدروس لإعادة عرضها.
- وفرة المعلومات من خلال المكتبات الرقمية والمواقع.
- توليد القدرة على البحث لدى الطلبة.

7-2 عيوب الفصل الافتراضي:

- القدرة على استخدام الحاسوب.
- الحاجة للأنترنت.
- الحاجة إلى المساعدات التقنية لمتابعة النظام الإداري للفصول الافتراضية.
- وجوب الخبرة لدى الطالب والأستاذ من أجل كيفية التعامل مع الفصول الافتراضية.
- صعوبة التقويم.
- تتطلب تدريب مكثف للطلبة والأساتذة للتحكم في الية التعليم عن بعد.

8- العوامل المرتبطة بالنجاح الأكاديمي للطالب في التعليم عن بعد:

حدّد Kearsley,2000 خمس متغيّرات التي تؤثر على نجاح الطلبة في التعليم عن بعد:

- **البعد الأول: استقلالية الطالب**

يتضمن المبادرة والتنظيم الذاتي ومهارات الدراسة (إدارة الوقت، صياغة الأهداف، التقويم الذاتي، أساليب التعلم).

- **البعد الثاني: العوامل الشخصية للطالب.**

تتمثل في الرغبة والاستعداد للمشاركة والتعاون وطلب المساعدة مع المعلمين والزملاء وكذلك الاهتمام بالمادة الدراسية.

- **البعد الثالث: مهارات الكتابة والاتصال لدى لطالب**

تتضمن التفاعل عن طريق البريد الالكتروني أو الدردشة المتزامنة مثلا.

- **البعد الرابع:** القدرة على استخدام التقنيات او البرمجيات الالكترونية
- **البعد الخامس:** الدافعية. (Jung, 2000) (العتيبي & العجب, 2009)

سنحاول عرض هذه المتغيرات بالتفصيل كما يلي:

8-1 الاستقلالية (التعلم المستقل):

يشير التعلم المستقل في التعليم عن بعد الى قدرة المتعلمين على الانخراط والتفاعل والمشاركة في بيئات التعلم التي لا يتوسط فيها الاستاذ بشكل مباشر (William, 2013). فهو يرتبط بمفاهيم كالتعلم الذاتي والتي غالبا ما تستخدم بالتبادل(Cynthia, 2004). فالتعلم المستقل مهما في التعليم عن بعد لأنّه يسمح بالتعلم الفردي وتجاوز المكان والزمان(Michael, 1986).

فقد وفرت تقنيات التعليم عن بعد منصات تعليمية جديدة تعيد تشكيل الطريقة التي يتعلم بها الطلبة(Field, R. M., Duffy, J., & Huggins, 2014). فيعرفه (Chene, 1983)أنّه قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة أو المهارات بشكل مستقل.

صنف (Littlewood, 1999)التعلم المستقل إلى ثلاث مستويات:

1- المستوى التواصلي: اتخاذ القرار حول توظيف محتوى التعلم واختيار الاستراتيجيات.

2- مستوى التعلم: توظيف استراتيجيات التعلم بصورة مستقلة.

3- المستوى الشخصي: خلق سياق تعلم شخصي يتناسب واحتياجات المتعلم.

يشير (Alkan & Arslan, 2019)بأنّ استقلالية المتعلم هي استعداد الفرد لتحمل مسؤولية تعلمه الذي يخدم احتياجاته واهداف.

وعليه نستخلص بأنّ استقلالية المتعلم أو ما يسمى بالتعلم المستقل هو إدارة التّعلم حيث يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه من تنظيم واختيار وتطبيق استراتيجيات التعلم الملائمة.

8-2الدافعية والاستعداد:

كشفت دراسة (Selim, 2007)إلى أنّ تحفيز المتعلم له دور حاسم في تبني بيئات التعلم عبر الانترنت بين الطلاب. علاوة على ذلك أسست العديد من الدراسات علاقة قوية بين الدافع ونجاح المتعلم والمشاركة في التعليم عن بعد (Yurdugül & Demir, 2017) (Cull, S., Reed, D., & Kirk, 2010). بالإضافة إلى ذلك، يستثمر المتعلمون الدوافع العالية وقتا أطول في التعليم عن بعد (Rosenberg, J., & Ranellucci, n.d.).

وأشار (Filcher & Miller, 2000)إلى أنّ الدافعية متغير أساسي للنجاح. وأكّد (Michael Grahame Moore William G. Anderson, 2003)أنّ الطلاب الناجحين في التعليم عن بعد الذي

قام بتعليمهم دافعية واضحة وظاهرة، وأكّد على وجود علاقة مباشرة بين الدافعية المرتفعة وبين التوجه نحو المهمة واستخدام الاستراتيجيات الفعالة في التعليم عن بعد.

ومن أجل تحقيق ايجابية التعليم عن بعد ينبغي أن يكون المتعلم مستعدا لذلك (Guglielmino, L. M., & Guglielmino, 2003). لذلك يعتبر الاستعداد الالكتروني في بيئات التعليم عن بعد كمركب مهم في العديد من الدراسات (Yurdugül & Demir, 2017) (Muilenburg & Berge, 2005)

ويرتبط الاستعداد الالكتروني بالدافعية إذ يعتبر المحرك المحفز لسلوك المتعلم. وهو ما دعمته دراسة (Park, J. H., Lee, E., & Bae, 2010) التي توصلت إلى الاستعداد للتعلم عبر شبكة الانترنت من العوامل المهمة للتحصيل الاكاديمي. وما أكّدته دراسة (Winarso, 2016) بأنّ استعداد الطلبة يؤثر ايجابا في الانجاز الأكاديمي.

وبالتالي تؤثر مستويات الاستعداد والدافعية في أنماط تفاعل الطلاب في بيئة التعليم عن بعد. وتوصلت الدراسات أن رغبة واستعداد الطلبة في استخدام منصات التعلم الإلكتروني تتأثر بالتجارب السابقة مع التكنولوجيا المستخدمة. (Sulaymani et al., 2022) (Keskin, 2019)

8-3الفاعلية والكفاءة الذاتية:

عرف Bandura,1997الفاعلية الذاتية أنّها قدرات الفرد على تنظم الأعمال لتحقيق أهداف معينة. بمعنى أنّها ثقة الفرد في قدراته على إكمال المهام أو الوصول إلى الأهداف(زويل, 2022).

تشمل فاعلية الذات التكنولوجية ويقصد بها قدرة الفرد على استخدام الأدوات التكنولوجية للنجاح في بيئة التعليم عن بعد(Stout, 2013).

وتعد الكفاءة الذاتية عنصرا مهما في التعليم عن بعد حيث تظهر من خلال استخدام تكنولوجيا الحاسوب(Venkatesh & Davis, 1996) ,

وقد أثبتت الدراسات أنّ الطلاب ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة في الدورات عبر الانترنت مرتبط بالتحصيل الأكاديمي والمنبئ بالنجاح والانجاز الأكاديمي(Hodges, 2011) & (Joo, Y. J., Lim, K. Y., Kim, 2013) (Zajacova et al., 2005).

وهذا ما دعمته نتائج (Zimmerman, W. A., & Kulikowich, 2016)كما أشار (Ithriah et al., 2020) إلى دور الكفاءة الذاتية في الرضا عن التعليم عن بعد.

8-4 إدارة بيئة التعلم:

تشير إلى ما يسمى بالمحيط الاجتماعي؛ ومنه تعاون زملاء الصف الالكتروني والأساتذة. فهي تعدّ عاملا مهما للنجاح الأكاديمي في التعليم عن بعد. يرى (Cheuk, Fan, 2021) أنّ استراتيجيات المساعدة وتنظيم بيئة التعلم صفات لنجاح الطلبة.

كما أظهرت دراسات أخرى أنّ إستراتيجيات التعلم المتمثلة في إدارة الوقت والجهد هي مؤشرات إيجابية للأداء الأكاديمي في التعليم عن بعد (Joyce, Neroni., Celeste, Meijs., Hieronymus, J.M., Gijselaers., Paul, A., Kirschner., Paul, A., Kirschner., Renate, H., M., de, Groot., Renate, H., M., de, 2019).

8-5الخبرة في استعمال التكنولوجيا:

تعتبر الخبرة في استخدام التكنولوجيا عنصرا مهما للنجاح في التعلم الالكتروني (Schrum & Hong, 2002). أظهرت الدراسات أنّ تقنيات الأنترنت مثلا: البريد الالكتروني، الويب Web وبروتوكول نقل الملفات في الدورات عن بعد(Judy, 2005) (Ping, 1998). بالإضافة إلى ذلك مدى التحكم في التكنولوجيا أحد عوامل النجاح مما يؤدي إلى أداء عال(William, D., 1989).

9-الممارسة التربوية لإستراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد:

إنّ استخدام استراتيجيات التعلم هي محدّد مهم لفاعلية التعليم عن بعد. كما أن الاختيار والاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعلم له تأثير إيجابي على فعالية التعلم.

ففي مجال التعليم عن بعد؛ من الضروري المساعدة على تطوير التعلم المستقل للطلبة ومعرفتهم باستراتيجيات التعلم، لأن التعليم عن بعد يقوم بما يلي:

- معرفة واستخدام استراتيجيات التعلم.
- لتحقيق هدف تعليمي محدّد من الضروري اختيار استراتيجية تعلم مناسبة وفقا لظروف معينة.
- تطوير تقنيات القراءة لدى الطلبة نظرا أنّ التعليم عن بعد يعتمد بشكل أساسي على المواد النصية.
- اجراء تقييم نقدي والتفكير في فعالية استراتيجيات التعلم لغرض تعزيز اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها.
- تحقيق التعاون بين الطلاب فيما بينهم أو مع الأساتذة إذ تحقق الاستراتيجيات تكامل الأدوات التي تسهل التعاون مثل: الدردشة، الفصول الافتراضية، جلسات العصف الذهني، الأنشطة الجماعية والاجتماعات عبر الانترنت.
- استخدام الاختبار الذاتي في كل درس يمنح الطلاب فرصة تقييم معارفهم. (Zormanová, 2020)

خلاصة الفصل:

نظرا لسرعة التحولات التكنولوجية ومحاولات استخدامها والتكيّف معها ما أدى إلى إحداث تغيّيرات في طرق وصيغ التعليم والتّعلم فتمخض ما يسمى بتكنولوجيا التعليم ومن اثار هذه الأخيرة ما يعرف بالتعليم عن بعد الذي يستند في جوهره على التعلم الذاتي أو التعلم المستقل حيث يسمح بإدارة ومراقبة وتحفيز بمعنى التنظيم والتحكم في التعلم.

ترتبط استراتيجيات التعلم بمكونات الموقف التعليمي (المعلم، المتعلم، بيئة التعلم) وتتداخل العلاقات التفاعلية بينها بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

الفصل الرابع:

الأداء الأكاديمي

تمهيد

1. مفهوم الأداء والأداء الأكاديمي

2. المفاهيم المرتبطة بالأداء

3. النظريات المفسرة للأداء الأكاديمي

4 . الاتجاهات المفسرة للأداء الأكاديمي

5. نماذج الأداء الأكاديمي

6. أبعاد الأداء الأكاديمي حسب نموذج Bloom

7. مستويات الأداء

8. العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي

9. العوامل المساهمة في ارتفاع الأداء الأكاديمي

الخلاصـــة

تمهيد:

في هذا الفصل سنقوم بتقديم مفهوم الأداء والأداء الأكاديمي؛ الذي تبلور على أهم الخصائص والأبعاد حسب نموذج Bloom، ثم التطرق إلى النظريات والاتجاهات المفسرة للأداء الأكاديمي.

بعد ذلك عرض بعض نماذج الأداء الأكاديمي ثم شرح أبعاد أداء الطالب التي تبنتها دراستنا وفقا لنموذج Bloom، ختاما بعرض مستويات الأداء والعوامل المؤثرة والمساهمة في ارتفاعه.

1-تحديد المفاهيم:

1-1 مفهوم الأداء:

الأداء Performance هو كلمة انجليزية تعني أتّم، أنجز، أدى Accomplir.

وفي المعجم الجامع الأداء من المصدر أدّى أي: قام بأداء واجبه وانجازه واكماله. بشكل اخر مصدر الفعل أدى الشيء: أوصله أو قام به. بمعنى هو عملية تنفيذ شيء ما.

فالأداء هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة يكون على مستوى معين. يظهر في قدرة الفرد أو عدم قدرته على عمل ما(اللقاني & علي احمد الجمل, 1999).

حسب(المحاميد، شاكر عقلة, 2008): هو سلوك يتسم بالمهارة في مجال معين يتطلب التدريب والاستعداد والتهيؤ من خلال السيطرة على الأدوات والأساليب والوسائل والمهارات التي يتم من خلالها الأداء حتى يصل إلى مرحلة التّمكن والكفاءة. هذا ما أشار اليه Anglier أنّ الأداء يتجسد في بعدين هما الكفاءة والفعالية ويعرف بأنّه الأهداف أو المخرجات التي يسعى أي نظام إلى تحقيقها(حسين غريب, 2013).

ويرى (نصر, 2002)هو الإنجاز الناتج عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسة والتطبيق بواسطة الخبرات المكتسبة.

ويشير(الدهشان & السيسي, 2004): هو كل سلوك يصدر عن الفرد مستند إلى خلفية معرفية وقيمية معينة لإتمام عمل ما في ضوء ما تقتضيه من أهداف وغايات.

أمّا(لجاوري, 2013): هو ما يصدر من الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة.

والأداء في علوم التربية هو إنجاز أي استخدام الفرد لإمكاناته الجسمية، العقلية والنفسية(شحاتة, 2003).

1-2 الأداء الأكاديمي:

قدم الباحثون عدة مفاهيم للأداء الأكاديمي فعرّفه كل من:

(Good, C, V ;.Merke, W, 1959) إلى أنّ الأداء الأكاديمي مرتبط بالمعرفة والمهارات المكتسبة في المواد الأكاديمية، والتي يتم تقيّيمها عادة من خلال درجات الاختبار أو الدرجات التي يمنحها المعلمون.

من ناحية أخرى يرى (Mehta, 1969)أنّ الأداء الأكاديمي هو مزيج من الجوانب الأكاديمية والمناهج الدراسية المشتركة.

ينص Trow,1956 على أنّ الأداء هو القدرة على اكتساب المعرفة أو درجة الكفاءة في المهام المدرسية التي تقاس عادة بالاختبارات الموحدة والتي تنعكس في الدرجات(DEVIKA.R, 2014).

وفقا ل (Simpson, 1989)أنّ تعريف الأداء الأكاديمي يعتمد على مقياس الاختبارات بمعنى اخر من خلال الدرجات التي يحصل عليها في كل من تقييمات المعلم والامتحانات الدراسية.

بينما عرفه Elliot & Diperna مفهوم متعدد الأبعاد يشمل المهارات، الاتجاهات والسلوكيات المؤثرة في النجاح الأكاديمي.

ووصفه Long & All,2007 بأنّه التنفيذ الفعلي للأعمال المدرسية سواء داخل السياق المدرسي أو خارجه كما يقاس من خلال تقديرات المعلمين، الاختبارات، العروض الصفية والعمل الجماعي.

(Lawrence, 1998)هو بناء متعدد الأبعاد يستلزم العديد من المواصفات توضح أهداف التّعلم المطلوبة التي من المفترض أن يحققها الطلاب.

حسب (النرش، هشام ابراهيم اسماعيل, 2010) الأداء الأكاديمي هو مقدار المعلومات والخبرات التي اكتسبها الطلاب في المادة أو مجموعة من المواد الدراسية المقررة عليهم ويتحدد ذلك بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في نهاية الفصل الدراسي.

كما ورد في (Abaidoo, 2018) الأداء الأكاديمي هو سلوك قابل للقياس والملاحظة.

بناءً على ما سبق هنالك من اعتمد في تعريفاته على أنّ الأداء الأكاديمي هو محك التحصيل ينعكس في الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الامتحانات ومنهم من اعتمد على في تعريفه على مخرجات الأهداف حيث يعتبر الأداء الأكاديمي السلوك الظاهر الذي يترجم استعدادات المتعلم وقدراته ومهاراته ومكتسباته.

2-المفاهيم المرتبطة بالأداء:

2-1 الكفاءة:

يفترض (Bandura, 1977)أنّ الكفاءة تؤثر في اختيار الافراد للأنشطة وفي جهودهم وقدرتهم المبذولة واصرارهم ومثابرتهم على انجاز المهمة. وفي 1983 عرفها بأنّها معتقدات الفرد قدرته على تنظيم وتنفيذ وإدارة الأساليب المطلوبة لإنجاز المهام المتعلقة بالمواقف التعليمية(Bandura, 1997). في حين

عرفها (Eccles & Wigfield, 2002a)ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ خطة عمل لحل مشكلة أو انجاز عمل.

تتكون الكفاءة الذاتية بالنسبة ل Bandura من ثلاث أبعاد:

1. الكفاءة السلوكية والمرتبطة بالمهارات الاجتماعية
2. الكفاءة المعرفية المرتبطة بالمعتقدات والسيطرة على الأداء.
3. الكفاءة الانفعالية مرتبطة بالسيطرة على المزاج والمشاعر في مواقف الحياة(بيروتي & ونيزيه حمدي, 2012).

2-2الفعالية:

تمثل فعالية الذات الاكاديمية قناعات الفرد بأنّه يتمكن من أداء المهام بنجاح في مستويات معينة، وأنّ فعالية الذات متضمنة في التحصيل الأكاديمي(Schunk, 1991).

يحدّد (Bandura, 1997)ثلاث خصائص لفاعلية الذات المرتبطة بالأداء:

1- الفعالية: تشير إلى مستوى قوة دافع الفرد للأداء في المواقف المختلفة، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة.

2- العمومية: انتقال فعالية الذات من موقف إلى مواقف أخرى متشابهة فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهامه مقارنة بنجاحه في أداء مهام متشابهة.

3- القوة أو الشدة: مدى ملائمة خبرات الفرد السابقة وتندرج ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا(فتحي مصطفي الزيات, 1999).

2-3المهارة:

المهارة تعني استخدام المعلومات بصورة فعالة ومؤثرة وبتقنية عالية لإنجاز أو تطوير عمل معين، وتتضمن السرعة، المرونة، الدقة في انجاز العمل(موسى, 1990). فهي تساهم في رفع مستوى الأداء من خلال

تكيف المتعلم للمواقف الجديدة وتصرفه بعقل وحكمة ومرونة لتحقيق هدف معين بمستوى عال من القدرة(شعلان, 1981).

تعتبر المهارة تغذية راجعة للطالب من خلال المعلومات التي يكتسبها من خبراته وأفعاله وإجراء بعض التعديلات(النشواني, 1970).

علاوة على ذلك، فهي هدف تربوي تسعى إلى اكتساب الطالب المفاهيم والمعلومات والمهارات اليدوية اللازمة لإنجاح العمل الذهني(فؤاد, 1996).

صنفت المهارات إلى: مهارات عقلية– حركية – اجتماعية – أدائية. وقد صنف بلوم المهارات الأدائية الى: مهارة بسيطة ومهارة معقدة(مازن, 1986).

2-4القدرة:

هي استعداد فطري أو مكتسب بواسطة التعلم حيث تمكنه من التفوق في أداء حس حركي أو معرفي أو منهجي كالقدرة على الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم(حميدة, 2016).

فهي مجموع الأداءات تمثل امكانية النجاح في تنفيذ المهام ويمكن أن تكون موضوع تقييم مباشر(Lemoine, 2009).

2-5الاستعداد:

هو قدرة ممكنة أو أداء متوقع مرتبط انجازه بالعوامل التالية: النمو، النضج، التعلم. فهو أداء كامن يمكننا بالتنبؤ بالقدرة في المستقبل فهو مؤشر كل نشاط(بوكرمة, 2009).

3-النظريات المفسرة للأداء الأكاديمي:

3-1 نظرية التوقع – القيمة Expectany – Value Theory:

نشأت نظرية التوقع – القيمية على يد Atkinson,1957 واستمرت من خلال كل من Feather,1992 ; Eccles & Wigfield,1992 -2002. (الحميد, 2019)

عرّف (ATKINSON, 1957)التوقع: بأنّه اعتقاد الأفراد بأنّ أدائهم سوف يتبعه النجاح أو الفشل. ويقصد بالقيمة أنّها الجاذبية النسبيّة للنجاح في المهمة.

ثم قامت (Eccles & Wigfield, 1995)وزملاؤها بتطوير نظرية التوقع – القيمة لفهم اراء الأفراد وخياراتهم المختلفة في مجال التحصيل. كما تفترض أنّه يمكن التنبؤ باختيار الافراد لمهام معينة ومثابرتهم من خلال أدائها من خلال التوقع بالنجاح في انجاز المهام الأكاديمية والقيمة التي يرونها للنجاح في تلك المهام(Eccles & Wigfield, 2002b).

3-2 نظرية معالجة المعلومات Knewledg Treatment Theory:

تتضمن هذه النظرية مجموعة الاليات والمهارات التعليمية؛ لتوظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية المتنوعة والعملات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي استقبال المعلومات واستعادتها أو تذكرها أو بين مدخلات الذاكرة ومخرجاتها. تستند على مجموعة من الافتراضات:

- تنظيم المعلومات ومعالجتها يؤدي إلى تعلم أكثر.
- يتمّ في خطوات متمثلة في أنشطة عقلية.
- توجد حدود لكمية المعلومات التي يستطيع المتعلم معالجتها وتعلمها.
- نظام المعالجة البشري نظام تفاعلي(الزيات2021 ,.et al).

3-3 **النظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive Theory:** (Ahmad & Safaria, 2013) (Wentzel & Allan WigfiEld, 2009)

افترض Bandura,1977-1986 أنّ سلوك الفرد يتأثر بشدة بتأثيره الذاتي. حيث تعد الكفاءة الذاتية مورد شخصي مهم. تشير إلى الثقة بالنفس على انجاز المهام الصعبة والتغلب على التحديات في مختلف مجالات الأداء(Bandura, 1997)(Bandura, 1977).

وهو ما أكّد عليه علماء النفس المعرفي الاجتماعي حيث أنّ الكفاءة الذاتية لها تأثير على الإنجازات المدرسية للطلاب والأهداف الأكاديمية. من المعروف أنّ الطلاب الذين يظهرون مستويات عالية من الكفاءة الذاتية يمتلكون الثقة لفهم المواد التعليمية ومعالجة العقبات الأكاديمية (B. J. Zimmerman et al., 1992)

فقد حدّد (Bandura, 1989) &(Schwarzer, 1992) ثلاث عوامل في تطوير الكفاءة الذاتية:

1- السجل الأكاديمي السابق للطالب:

قد يعاني الطلاب الذين حصلوا سابقا على درجات ضعيفة من كفاءة ذاتية منخفضة، لمعالجة هاته المشكلة يجب على الأساتذة المساعدة في تنظيم المكونات المعرفية المتعلقة بالتعلم والذاكرة إلى جانب توجيههم. كما يجب أن يدرك هؤلاء الطلاب أهمية استثمار الجهد والمثابرة نحو التعلم وتحقيق الأهداف (Bandura, 1989). كما يجب على الأساتذة تقديم مهام صعبة مرنة يمكن انجازها من خلال العمل الجاد (Ormrod, 2000).

2- رسالة المعلم او الاستاذ:

يعتبر التحفيز من قبل المعلمين على وجه التحديد، لديه القدرة على تنمية وتعزيز الكفاءة الذاتية للطالب. كما يلعب التوجيه والانتباه إلى وجه القصور في عمل الطالب اثار إيجابية على ثقة الطالب فيما يتعلق بأدائه الأكاديمي.

3- **نجاح وفشل الاخر:**

يعتمد هذا العامل على مفهوم التعلم بالملاحظة حيث أنّ الأقران في نفس العمر هم نماذج أكثر فعالية في تنمية الكفاءة الذاتية المرتفعة(Schunk, D. H., & Hanson, 1985)، بمعنى أنّ نماذج الأقران لها تأثير على تطوير الكفاءة الذاتية عند مراقبة الطلاب الذين اضطروا إلى التغلب على العقبات والصعوبات الأكاديمية في مسارهم التعليمي.

3-4 نظرية هدف الإنجاز Achievement Gool Theory:(Cheng, 2023)

تعرف نظرية هدف الانجاز باسم الهدف المعياري، كواحدة من النظريات البارزة للدافعية التي تم تطويرها في بيئة اجتماعية معرفية، تركز هذه النظرية على مقاصد المتعلم للمثابرة في أنشطة التعلم المختلفة(Meece, J. L., Glienke, B., and Burg, 2006).

هناك نوعان رئيسيان من أهداف الانجاز:

- **أهداف الإتقان:** تركز على تطوير الكفاءة الذاتية واتقان المهمة.
- بينما تركز **أهداف الأداء:** على اظهار الكفاءة بالنسبة للآخرين أو تحقيق نتائج معينة مثل: الدرجات، المكافآت.

مما تساهم في التحفيز الذاتي، فهم المواد الدراسية، الاحتفاظ بشكل أفضل على المدى الطويل (Kaplan & Maehr, 2007).

3-5 هناك اتجاهات أخرى فسرت الأداء الأكاديمي:

الاتجاه السلوكي: يفترض أنّ السلوك المعزّز يمكن تكراره واستمراره حتى يتحقق الهدف. أما **الاتجاه الانساني** حسب Good & Broply,1987 فسّر الأداء الابداعي في التعليم حيث يظهر في استغلال قدرات الفرد حتى يحقق ذاته. في حين **الاتجاه المعرفي** يهدف إلى تحقيق الأداءات المختلفة مثال: يتطلب حل مشكلة صعبة أو اكتشاف شيء جديد يجعل الفرد في حالة من القلق حتى يحقق ذلك، لذا وضح Decci,1998 في نظرية التحديد الذاتي أنّ كيفية الأداء يمكن أن تكون مختلفة عندما يكون الفرد مقترن بأسباب داخلية أي عوامل شخصية أو عوامل متعلقة بالمهام مقابل العوامل الخارجية(الحمداني, 2021).

4-نماذج الأداء الأكاديمي:

تم طرح العديد من النماذج من قبل الباحثين بهدف توفير فهم شامل للمتغيرات التي تؤثر على انتاجية الطلاب التعليمية نذكر البعض منها:

4-1 نموذج Carroll,1963:

يعتبر هذا النموذج أحد النماذج الرائدة والأكثر تأثيرا للتعلم المدرسي الفعال (الأداء الأكاديمي). حيث حدّد Carroll1963 التركيبات التي تؤثر على الأداء. يتمثل المبدأ الأساسي لهذا النموذج في اتقان الطلاب للأهداف التعليمية مقيّدة بقدرتهم على استثمار الوقت الازم لتعلم المحتوى؛ حيث تندرج خمس مفاهيم رئيسة للنموذج كمايلي:

1- الاستعداد: يتم قياسه من خلال مقدار الوقت المطلوب للتعلم.

2- فرصة التعلم: الوقت المتاح للتعلم في كلّ من: القاعة وفي الوقت المخصص للواجبات المنزلية.

3- القدرة على فهم التعليمات: هناك علاقة بين مهارات التعلم واكتساب المعرفة على سبيل المثال: الطلاب الذين يمتلكون مهارات تعلم قادرن على تقليل الوقت للتعلم ومن ثم زيادة قدرتهم للتعلم

4- جودة التدريس والتعلم: يتم قياسها من خلال كيفية تنظيم مهمة التعلم وكيف أثّرت مهارات المعلم على فعالية الانجاز.

5- المثابرة: تظهر من خلال رغبة والتزام الطالب في الانخراط والمشاركة في التعلم النشط (Carroll, 1963).

4-2 نموذج Bruner,1966:

يستند هذا النموذج على دراسة الإدراك. فالتعلم هو عملية اجتماعية نشطة لبناء أفكار ومفاهيم جديدة اعتمادا على المعرفة الحالية والسابقة وهو ما يعرف بالنموذج الحلزوني، يتم اختيار جزء من معلومات معينة ووضع الأخرى جانبا وبالتالي تشكيل معلومات جديدة بناءً على هذه الأفكار، قدّم Bruner نظرية التدريس التي تتضمن بعض الميزات الرئيسية المصممة لمساعدة الطلاب في نموهم المعرفي كما هو موضح في الشكل التالي: (Matsumoto, 2017) (Mehlenbacher, 2010)

شكل4: يمثل الميزات الرئيسية المصممة لمساعدة الطلاب في نموهم المعرفي حسب نموذج Bruner,1966 (Nafissa, 2021).

4-3 نموذج Cooley & Leinhardt , 1975:

طوّر هذا النموذج للعملية التربوية، حيث يؤكّد على العلاقة بين الممارسات المدرسية والأداء المدرسي. يمكّننا من التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي ومواقف المتعلم تجاه المدرسة والأقران والمعلمين.

فالأداء المدرسي حسب هذا النموذج هو دال على:

- القدرات الأولوية
- الإمكانية
- الدوافع
- الهيكل
- فعالية التدريس. (Qureshi, 2004)(Cooley & Leinhardt, 1975)

4-4 نموذج Bloom,1976:

يقوم نموذج Bloom على مبدأ نهاية مرحلة تعليمية بمثابة أساس المرحلة التالية؛ حيث يفترض أنّ اكتساب المعرفة يتطلب وجود مدخلات: معرفية، سلوكية، عاطفية للمتعلم وهذه المتغيرات بدورها لها تأثير على خصائص الطالب الشخصية والمنزلية. (Bloom, 1976)

ضمن هذا الإطار النظري، يتم شرح التحصيل الأكاديمي كما يلي:

1- السلوك المعرفي:

تعتبر سلوكيات الدخول المعرفي متطلبات مسبقة محدّدة لتحقيق مهام التّعلم الفردية مثال: فهم القراءة، الذكاء اللفظي. وفي هذا الإطار لا يعتمد فقط على أهداف التعلم في حدّ ذاتها وإنّما كذلك على نوع أنشطة التعلم المستخدمة وبالتالي قد تحتاج التعليمات إلى تعديل اعتمادا على الخصائص المحدّدة للطلاب المعنيين مع الحفاظ على اتّساقها مع الأهداف التعليمية.

2- خصائص المدخلات العاطفية:

تشمل سمات خاصة بالمهام مثل: مواقف الطلبة اتجاه الموضوع، المدرسة، مفهوم الذات.

3- جودة التعليم:

هذا المتغير يشبه بناء Carroll ويتألف من:

أ- إشارات تشير إلى الوضوح في عرض وشرح مهام التعلم.

ب-التعزيز والعقاب للحفاظ على التعلم.

ت-المشاركة التي تقاس من خلال الوقت المخصص للمهمة.

ث-التغذية الراجعة والتصحيح.

4- مخرجات التعلم:

يصنّف مفهوم مخرجات التّعلم إلى ثلاث أصناف:

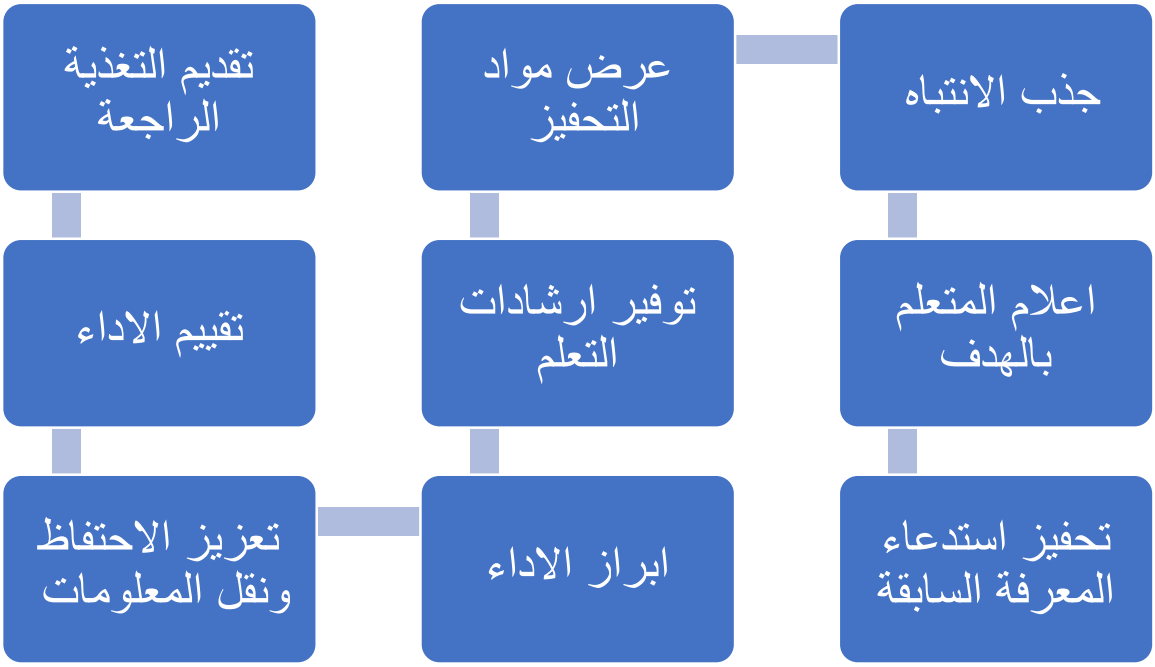
1- مستوى ونمط التحصيل (الإنجاز).

2- معدل التعلم.

3- النتائج العاطفية. (Nafissa, 2021)

4-5 نموذج Gagne,1977: (Gagne, 1977)

تمّ تأسيس هذا النموذج التربوي على أساس نظرية معالجة المعلومات ويشار إليه باسم الأحداث التسعة للتعلم حيث يتبع المنهج المعرفي وبعض مبادئ نظرية التعلم السلوكي ويرتكز على: (Celal Akdeniz, 2016)



شكل5: يمثل مبادئ **نموذج 1977Gagne**.

4-6 نموذج Bennett,1978: (Nafissa, 2021)

يشرح هذا النموذج العوامل التي تؤثر على النجاح في الإنجاز المدرسي، وتشمل المتغيّرات الرئيسية التي يقوم عليها هذا النموذج كما هو موضح:

1- كمية التعليم يقصد به مقدار الوقت الذي يقتضيه المتعلم في المدرسة.

2- تخصيص المناهج الدراسية.

3- مشاركة الطلاب.

4- هيكلة شروط التعلم.

5- تحصيل الطلاب. (Haertel,G,D;Walberg,H,J, and Weinstein, 1983)

5- أبعاد الأداء الأكاديمي تبعا لنموذج Bloom:

أشار Nasution وفقا لكتاب Benjermin Bloom,1956 بعنوان تصنيف الأهداف التربوية حيث تمّ تصنيفها إلى ثلاث مجالات: المعرفية، العاطفية، النفس حركية. فالمجال المعرفي: يتعلق بالإدراك للمعرفة والعمليات المعرفية للمتعلم. المجال العاطفي: قائم على القيم المرتبطة بمواقف المتعلم. أمّا المجال النفس حركي يشير إلى مهارات المتعلم (تطبيق المهارات الحركة)(Setiawati, 2015).

وتجدر الإشارة إلى أنّ الأساتذة في مجال الدراسات الاجتماعية غالبا ما يقومون بتقيّيم درجة فهم الطلاب من خلال استخدام مجالات التعلم. تم اشتقاق ثلاث مجالات متميزة مترابطة حسب التسلسل الهرمي لسلوكيات التعلم. وتتمثل فيما يلي:

1- **المجال المعرفي:** يتضمن فهم المعلومات وإدراكها ومعالجتها واكتساب المعرفة والمهارات الذهنية (المعرفية).

2- **المجال الوجداني (العاطفي):** نمو المشاعر أو المجالات الانفعالية في المواقف.

3- **المجال النفس حركي:** يشير إلى القدرات البدنية أو المهارات الحركية.(Martin, 2005)

أمّا وفق وجهة نظر Nitko,2001 أنّ الأهداف المتعلقة بالمجال المعرفي تعطي الأولوية للمعرفة والقدرات التي تتضمن توظيف عمليات الذاكرة، التذكير، الاستدلال. في حين أهداف المجال الوجداني تركز على المشاعر، الميول، الاتجاهات والمواقف الانفعالية. وأهداف المجال النفس حركي تسفر عن نتائج المهارات الحركية والعمليات الادراكية(Nitko & Brookhart, 2001).

على الرغم من أنّ المجالات الثلاثة تقدم تفسيرات مختلفة، إلاّ أنّها مرتبطة بطريقتين:

أولا- يمكن لهدف رئيسي واحد أن ينطوي مجالين أو جميع المجالات الثلاثة.

ثانيا- قد تتشكل المواقف قبل تحقيق التعلم الناجح في مختلف المجالات(Eshun & Mensah, 2013).

بناءً على ما تمّ عرضه في مفاهيم الأداء وما تمّ التّطرق إليه في كل من النظريات المفسرة له والنماذج الخاصة به، حاولنا بناء أداة تمزج وتدمج بين ثلاث أبعاد: المعرفي، الوجداني(الانفعالي)، النفس حركي (المهاري) التي تكوّن مفهوم الأداء حسب نموذج Bloom. سنقوم بعرضها بالتفصيل في المراحل التالية:

5-1البعد المعرفي:

يحتوي البعد المعرفي على مهارات التعلم المرتبطة بالعمليات العقلية(التفكير). فهو المجال الذي يتم فيه تنظيم الأنشطة المعرفية للطالب بدء من مستوى المعرفة إلى مستوى التقييم وفقا لصنافة Bloom. ركز تصنيف Bloom على وصف مستويات الإنجاز بدلاً من مهارات المعالجة(Bitok, 2020)، يتناول كيفية اكتساب الطالب للعمليات واستخدام المعرفة بمعنى يركز على القدرات الفكرية فهو مجال الإدراك أو التفكير. فهو يصف التعقيد المتصاعد للقدرات المعرفية للطلبة من المستوى المبتدئ إلى مستوى أكثر تقدما(Kasilingam et al., 2014).

يتم توضيح المجال المعرفي من خلال فهم المعلومات وتنظيم الأفكار وتقيّيم المعلومات والإجراءات(Eshun & Mensah, 2013). في الواقع هناك جزءان للمجال المعرفي هما: السلوك البسيط لتذكر المعرفة والاحتفاظ بها والاخر سلوك أكثر تعقيدا ينطوي على القدرات والمهارات(Crumb, 1983). افترض Bloom أنّ المجال المعرفي يتكون من ستة مستويات مرتبة بشكل هرمي سنستعرضها كما يلي(Eshun & Mensah, 2013):

جدول7: يمثل صنافة البعد المعرفي حسب نموذج Bloom.

الأصناف الرئيسية	تعريفها
المعرفة	تذكر واستدعاء المواد التي تعلمها سابقا.
الاستيعاب	القدرة على فهم أو بناء المعنى أو اعادة صياغة مادة معينة
التطبيق	القدرة على استخدام المعرفة المكتسبة في سياقات أو مواقف جديدة وواقعية.
التحليل	لتوضيح او شرح فكرة او مادة، لابد من تفكيكها الى العناصر المكونة لها ومن ثم اظهار الترابط بين هذه المكونات والتمييز بين المعلومات والاستدلال.
التركيب	القدرة على دمج العناصر المكونة للفكرة او المادة في هيكل جديد مع خلق معنى او هيكل او علاقات جديدة.
التقويم	القدرة على الحكم على قيمة المواد وفق لمعايير محددة.

ومن ثم أجرى Anderson & Krathwohl,2001 مراجعة أو تنقيح للمجال المعرفي ممّا أدى إلى بعض التعديلات كمايلي: (Anderson et al., 2001)

جدول 8: يمثل صنافة البعد المعرفي المعدلة حسب Anderson & Krathwohl,2001.

الاصناف الرئيسية	تعريفها
التذكر	استرجاع او استدعاء المعرفة او المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
الفهم	بناء المعنى من الرسائل الشفوية، المكتوبة، المرسومة من خلال التفسير، التمثيل (التجسيد)، التصنيف، التلخيص، الاستنتاج، المقارنة، الشرح.
التطبيق	التنفيذ او الاستخدام او اجراء.
التحليل	تقسيم المواد الى اجزاء ومن ثم الى تحديد ارتباطها ببعضها البعض او بالهيكل العام الشامل والغرض منها: التمييز، التنظيم، العزو(الاسناد).
التقويم	اصدار الحكم بناء على المعايير او المقاييس من خلال التدقيق والنقد.
الابتكار او الابداع	اعادة تنظيم العناصر في نمط او هيكل جديد من خلال افتراض التخطيط، انتاج (البناء).

❖ **يمكن قياس مستويات المجال المعرفي من خلال:**

-المناقشة الصفية: تعمل كوسيلة لمراجعة وتحديث المواد التي تم تدريسها في المحاضرات السابقة.

- الملاحظات المنظمة في القاعة.

- البرامج التعليمية (كالدورات، الدروس، الفيديوهات، توجيهات). لنقل المعلومات بشكل فعال التي تحتوي على بيانات كبيرة

- أمثلة واقعية.
- اختبارات الفحص الذاتي.
- التعلم القائم على المشاريع وحل المشكلات.
- عقد الندوات.
- التدرب على الأسئلة والإجابة وتفسيرات الخبراء(Kasilingam et al., 2014).

5-2 البعد الوجداني (الانفعالي):

يدمج هذا المجال العواطف وسلوك المتعلم تجاه جوانب مختلفة من خلال الانفعالات مثل: المشاعر، القيم، الحماس، الدوافع، الاتجاهات، الميول. وصفه Bloom انطلاقا من المفاهيم التالية: الاستجابة للأفكار والظواهر، تقيّيم الأفكار والمواد، تنظيم الأفكار والقيّم، التصّرف وفق القيّم الداخلية (O'Neill & Murphy, 2010). بعد ذلك قام كلّ من Bloom,Mesia,Krathwohl,1964 بدمج المواقف، القيم، المبادئ، المشاعر والاحساس(Bloom et al., 1956).

بينما أدرج Ringness,1975 الاتجاهات، الأذواق، الميول، القيم، الأخلاقيات، السمات الشخصية، ضبط الذات. وصنف Gephart & Ingle,1976 الاستجابات الفيزيولوجية بما في ذلك: العرق، ضربات القلب، التنفس، ردّة الفعل من السلوكيات النفسية. وحدّد Martin & Briggs,1986 العوامل المرتبطة بالمجال العاطفي: مفهوم الذات، التحفيز، الاهتمام، القيم، الاعتقاد، الثقة بالنفس، الأخلاقيات، الحاجة الى الانجاز، الضبط، الفضول والابداع، الاستقلالية، الصحة العقلية، النمو الشخصي. ووصف Snow,1989 أنّ الدوافع، الأهداف، القيم مكونات أساسية للمجال العاطفي. وفي الوقت نفسه، حدّد Zytowski,1994 الإحتياجات، القيّم، الميول والسمات. ضمّت Hattie,Biggs,Purdie,1996 الدافع، الاعتقاد، القيّم، الرغبة، مفهوم الذات. قام Lynch & All,2009 بضم الاستيعاب الداخلي فيما يتعلق بالمواقف القيم

والمصالح. وأدرج Clayton & San Kar,2009 تركيبات نفسية للمواقف والمعتقدات والمشاعر والدوافع.(Eshun & Mensah, 2013)

ومع ذلك، الإطار التصنيفي للمجال الوجداني الذي طرحه Bloom, Krathwohl,Masia,1964 يتمّ الاستشهاد به واستخدامه بشكل متكرر، سنوضحه كما يلي: (Bloom et al., 1956)

جدول9: يمثل صنافة البعد الوجداني حسب نموذج Bloom.

الصنافات الرئيسية	تعريفها
الاستقبال	حالة الوعي او الادراك والتقبل لتكريس الاهتمام والتركيز على موضوع او نشاط معين.
الاستجابة	تتطلب المشاركة النشطة ومستوى من التحفيز يتجاوز مجرد الحضور، لانها لكسب الرضا والمتعة من الانخراط في ذلك النشاط.
التقييم	يضع قيمة للموضوع او النشاط لا تستند على الدوافع والرغبة فقط بل تنبع من التفاني والالتزام التجذر للمبادئ الأساسية التي تحكم سلوك الفرد.
التنظيم	ينظم القيم من خلال مقارنتها وحل النزاعات بينها وخلق نظام قيم خاص
استيعاب القيم	تتمثل في سمات المتعلم تبني القيم والسلوكيات.

5-3البعد المهاري (النفس حركي):

وفقا ل Anderson & Simpson,1972 يتعلق المجال النفس حركي بالمهارة البدنية بما في ذلك الحركة، التنسيق، استخدام الإبداع الحركي. يعتبر مجال العمل Doing أو الممارسة حيث يمكن ملاحظة سلوكيات المتعلم من خلال تنفيذها(Sitepu, 2012). يصف هذا المجال بالتشفير المادي للمعلومات (الترميز)، بما في ذلك الحركات أو الأنشطة التي تنطوي على استخدام العضلات للتعبير عن المعلومات أو المفاهيم وتفسيرها.(Hoque, 2016)

تندرج تحت هذا المجال سبع فئات حسب Simpson,1972 وهي: (Eshun & Mensah, 2013)

جدول 10: يمثل صنافة البعد المهاري (النفس حركي) حسب Simpson,1972 لنموذج Bloom.

الصنافات الرئيسية	تعريفها
الإدراك	القدرة على استخدام الاشارات الحسية لتوجيه النشاط الحركي، يتراوح من التحفيز الحسي من خلال اختيار الاشارات والترجمة.
التهيؤ	الاستعداد للعمل مجموعات ذهنية، فيزيولوجية، العاطفية.
الاستجابة الموجهة	المراحل الاولية لاكتساب مهارة معقدة تشمل التقليد، التجربة والخطأ.
الالية	المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارة.
الاستجابة المعقدة	الأداء الماهر للأعمال الحركية التي تنطوي على انماط حركة معقدة.
التكيف	مهارات متطورة ويمكن للفرد تعديل انماط الحركة لتناسب المتطلبات الخاصة.

الابتكار	قدرة المتعلم على النشاط انماط حركية جديدة لتتناسب موقف معين او مشكلة محددة.

المصدر: (Martin, 2005)

وفقا ل Kunandar فإنّ المجال النفس حركي هو نتيجة لتحصيل التعلم من خلال المهارات المعرفية والعاطفية(Haristo Rahman et al., 2020). عندما يفهم الطلاب ويعيشون قيّم الدرس بأنفسهم، فإنّ المرحلة التالية ممارسة فهمهم في الحياة اليومية. فتظهر نتائج التعلم المعرفي والعاطفي في الميل للتصرف وفقا للأهمية الأساسية للمادة والذي يظهره الطلاب كمجال نفسحركي(Bali & Musrifah, 2020).

في التعليم العالي؛ يمكن إدراج التعلم النفس حركي في المحتويات التالية:

1. دورات معملية لتخصص العلوم.
2. تصميم الدورات المهنية مع التركيز على المهارات العملية والمعرفية لإعداد الأفراد لمهن محدّدة.
3. دورات التربية البدنية من خلال مجموعة من الأنشطة والتمارين البدنية.
4. التدريب باستخدام أدوات معينة مثل: الحواسيب، أجهزة العرض، مقاطع الفيديو وغيرها.
5. الفنون المسرحية حيث تتضمن استخدام الجسم والصوت والعناصر الفنية لتوصيل الرسالة.(Kasilingam et al., 2014)

هناك صنافاتان اضافيتان على غرار صنافة Simpson,1972 هما(Hoque, 2016):

1- صنافة Harrow,1972:

طور هذا التصنيف على مستوى من التنسيق الذي يشمل الاستجابات اللاإرادية والقدرات المكتسبة كما يلي:

1. الحركات المنعكسة: ردود فعل تلقائية.

2. الحركات الأساسية البسيطة: حركات بسيطة يمكن أن تكون أساس حركات أكثر تعقيدا.

3. الإدراك الحسي: الإشارات البيئية التي تسمح بالتعديلات اللازمة.

4. الأنشطة البدنية: القدرة على التحمل، القدرة، القوة، الحيوية وخفة الحركة.

5. الحركات الماهرة: الأنشطة التي يتحقق فيها مستوى من الكفاءة.

6. التواصل غير الخطابي: لغة الجسد.(Harrow, 1972)

2-صنافة Dave,1975:

1- التقليد: ملاحظة وتكرار أفعال الاخر.

2- المعالجة: من خلال تعليمات وتوجيهات.

3- الاتقان: أداء المهارة بمواصفاته.

4- الايضاح: مزاولة الطالب للمهارة بأعلى درجة من الكفاية.

5- التأقلم: أداء الطالب للمهارة بسرعة مع ندرة في الأخطاء وبطريقة الية. (Dave, 1975)

6- العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي:

كان الاهتمام مركزا على دور العوامل العقلية في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي وربطه بمتغيرات عدة منها: الذكاء، الدافعية للإنجاز، أنماط التعلم، الاتجاه نحو الدراسة. بينما حدّد كل من الشامي وغنايم 1992 الأسباب التربوية والأكاديمية التي تسهم في انخفاض الأداء الأكاديمي للطالب كما يلي: (حسين ,.et al 2015)

6-1البعد الأكاديمي:

يتمثل في:

- ❖ طول المنهج الدراسي وصعوبته.
- ❖ عدم ملائمة استعمال الزمن المخصص للدراسة.
- ❖ كثافة المقررات الدراسية.
- ❖ عدم رغبة الطالب للتخصص.

6-2 البعد الذاتي للطالب(الشخصي):

يتمثل في:

- ❖ ضعف المستوى التحصيلي للطالب في المرحلة الثانوية.
- ❖ عدم وعي الطالب بالمرحلة الجامعية
- ❖ كثرة الغيابات ومن عدم الجدّية في الدراسة.
- ❖ ضعف الدافعية للتعلم.
- ❖ عدم التعود على المذاكرة المستمرة والمشاركة في الحوار.

6-3 الجانب الاقتصادي والاسري:

يتمثل في:

- ❖ ضعف المستوى التعليمي للوالدين.
- ❖ بعد مسافة سكن الطلاب عن الجامعة.
- ❖ تدني المستوى الاقتصادي للأسرة.
- ❖ الاحباط في الحصول على وظيفة بعد التخرج لبعض التخصصات.

6 - 4علاقة الاستاذ بالطالب:

- ❖ استخدام طرق تدريس تقليدية.
- ❖ عدم التقدير والتحفيز للطالب.
- ❖ السرعة والاختصار في الشرح.
- ❖ عدم مراعاة الفروق الفردية.
- ❖ نقص الكفاءة.

6-5الانشطة:

- ❖ عدم توفر الوسائل اللازمة.
- ❖ الافتقار للتشويق والمتعة.

6-6الزملاء:

- ❖ تأثير رفقاء السوء.
- ❖ الانحراف بمختلف اشكاله.
- ❖ عدم التفاهم والتعاون.

7-العوامل المساهمة في ارتفاع الأداء الأكاديمي:

أشار إليها ربيع يونس 2006 وهي:

1. القدرات العقلية العليا والاستعداد ودرجة الذكاء التي يمتلكها الطالب.
2. العوامل النفسية كالثقة بالنفس الاتزان النفسي والتوافق.
3. العوامل الفيزيولوجية سلامة الحواس وجهاز النطق الحالة الصحية السوية.
4. الجو الأسري المستقر.
5. عوامل متعلقة بالجامعة.

6. المعلم المتمكن من مهارات التدريس والإدارة الناجحة(لحارثي صبحي, 2014).

8- مستويات الأداء الأكاديمي:

1. الأداء المرتفع(الجيّد):

يكون فيه الأداء مرتفعا عن معدل زملائه في المستوى نفسه وفي القسم نفسه.

2. الأداء المتوسط:

الدرجة التي يحصل عليها الطالب نصف الامكانات التي يمتلكها.

3. الأداء المنخفض:

أداء الطالب أقل من المستوى العادي مقارنة بأقرانه(الحاج & الشايب, 2015).

خلاصة الفصل:

يتعلق مفهوم الأداء الأكاديمي بتقييم أداء الفرد في الأوساط الأكاديمية. وهو يشمل جوانب مختلفة مثل اظهار المعرفة، المهارات والقدرات في الفصل الدراسي، فضلا عن تحقيق الدرجات والانجازات الأكاديمية.

الأداء الأكاديمي هو بناء متعدد الأبعاد يتأثر بعوامل مختلفة، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر، الخصائص الفردية والبيئة التعليمية والتوقعات المجتمعية. يعدّ تقيّيم الأداء الأكاديمي أمرا بالغ الأهمية لتحديد المجالات التي تتطلب التحسين، والتعرف على نقاط القوة والضعف وتوفير التدخلات المناسبة لتعزيز نتائج التعلم.

الإطار المنهجي لمشكلة الدراسة

الفصـل الخـامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

الخلاصة

تمهيد:

بعد التطرق للدراسات السابقة والخلفية النظرية لكلّ متغيّر من متغيرات الدراسة؛ سنعرض في هذا الفصل أهم الخطوات المنهجية للدراسة بداية بالدراسة الاستطلاعية إلى الدراسة الأساسية كما يلي:

أولا الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية دراسة أولية فهي مرحلة مهمة في البحث العلمي؛ فهي تهدف إلى استكشاف مكان ومجتمع الدراسة. تتمثل أهميتها في ارتباطها بميدان البحث ومن ثم دقة النتائج والاجراءات التي يتّبعها الباحث وضبط المتغيرات من خلال التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة ومدى وملاءمتها لمباشرة الدراسة.

تشمل: أهداف الدراسة وحدودها، الخصائص الوصفية لعينة الدراسة، إجراءات الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة انطلاقا من بنائها الى غاية الخصائص السيكو مترية.

ثانيا الدراسة الأساسية:

سنعرض المنهج المتبع في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها الوصفية. ثم نوضح الأساليب الاحصائية المستخدمة لمعالجة فرضيات الدراسة وتحليلها ومناقشتها.

أولا الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي استكشاف للظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروق التي يمكن وصفها للبحث العلمي وكذا التأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة(ابراهيم, 2000).

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل الأهداف في:

1- التعرف على ميدان الدراسة ومنه الوقوف على الصعوبات والعراقيل الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

2- ضبط العينة تبعا لأهداف الدراسة.

3- تحديد الوقت المستغرق في تطبيق كل أداة من أدوات الدراسة.

4- التحقق من صلاحية أدوات الدراسة قبل إجراء الدراسة الأساسية من خلال:

- مدى وملاءمتها لعينة الدراسة.
- تحديد مدى فهم محتوى الأدوات واستيعاب التعليمات.
- التحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.

2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

2-1 الحدود المكانية: أجريت الدراسة بقسم علوم التربية بجامعة وهران2.

2-2 الحدود الزمانية: شهر نوفمبر 2022.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

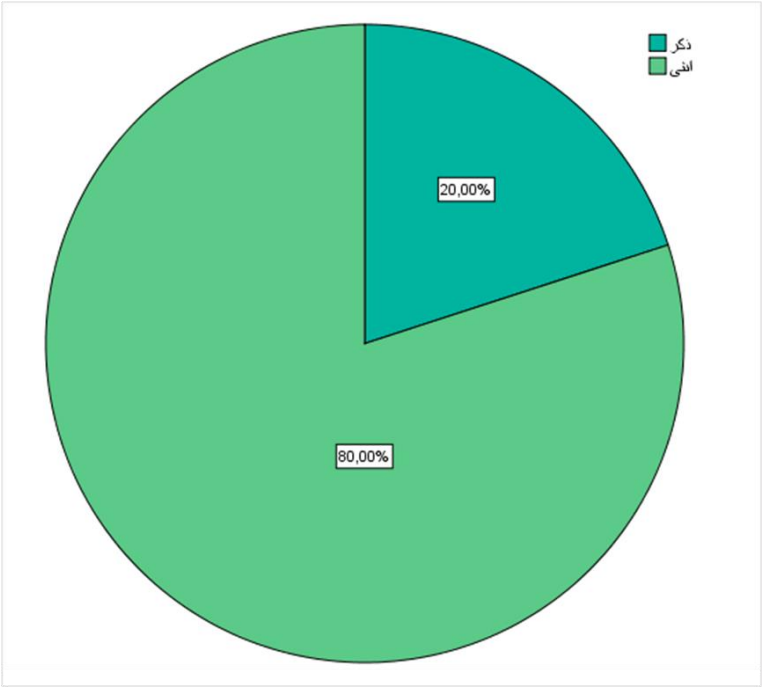
بلغت العينة 250 طالبا وطالبة للسنة ثانية علوم التربية بجامعة وهران2.

والسبب يرجع إلى أنّ حجم العينة مهم جدا كون التحليل العاملي يتطلب عينة كبيرة لخفض الأخطاء الاحتمالية حيث لا تقل عن 100. (Hair et al., 2010)

4- الخصائص الوصفية لعينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول11: يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	50	%20
اناث	200	80%



شكل 7: يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أفراد العيّنة موزعين على الذكور وعددهم 50 طالبا بنسبة 20% من العيّنة والإناث وعددهن 200 طالبة بنسبة 80% من العيّنة ذاتها.

5- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل بدء تطبيق الدراسة الاستطلاعية ومن أجل التّعرف على الظروف المناسبة والوقت الملائم كان ولابّد القيام بالإجراءات التالية:

التواصل مع رئيس قسم علوم التربية بجامعة وهران2 الأستاذة جفال مريم من أجل تحديد وقت تطبيق الدراسة وكذا التواصل مع الأساتذة لتسهيل العملية والمساعدة. بعد ذلك المباشرة في تطبيق الدراسة الاستطلاعية بهدف التأكّد من صدق وثبات الأدوات.

6-أدوات الدراسة:

6-1 خطوات بناء مقياس استراتيجيات التعلم:

6-1-1- جمع المادة العلمية:

لإعداد المقياس وبناءه تم الاطلاع على الخلفية النظرية (الدراسات السابقة) المتعلقة بالاستراتيجيات المعرفية، ما وراء المعرفية، تسيير الموارد، استراتيجيات التحفيز أو الدافعية الوجدانية. حيث وجدت العديد من المقاييس التي تتناسب مع موضوع دراستنا وهذا لمساعدتنا على بناء المقياس الخاص بالدراسة نذكر منها: دراسة(بن يوسف امال،2015)، (محمد المصري،2009)، (هاني فؤاد)،(بوقريرس، تيلوين، 2008)، (القضاة،2015)، (قيدوم،2018)، (Mckeachie ,2005)، (Robinson)، (Carol,2000)، (MUELAS,2014)، (الحسينان، 2010)، (Pintrich & De Groot,1990)، (Dinda,2019، (Neroni,2019)، (جابر،2020)، (العلوان،2020 (عمومن واخرون،2020)،

(الظفيري واخرون،2021)، (Meijs,2019)، (Ou Lydia Lieu,2009) (Filcher & Miller,2000).

كما تم الاستفادة من نماذج تصنيف استراتيجيات التعلم كتصنيف امالي وشامو، تصنيف واينشتن وتصنيف أكسفورد ونظرا للإجمال الحاصل بين هذه النماذج والذي مفاده تسهيل وتنظيم اكتساب المعلومات والمعرفة أي التعلم ومنه إيجاد حلول لنقص الكفاءة التحصيلية وأداء الطالب، والأداء هو غاية هاته الاستراتيجيات في دراستنا. وعليه فإنّ الدراسة الحالية تعمل على ارشاد الطلبة إلى كيفية استثمار خبراتهم ومهاراتهم، ومنه الانتقال بفكر الطالب من المعرفة النظرية الى المعرفة العملية الإجرائية، بحيث لا يقف عند حدود اكتساب المعلومات واسترجاعها بشكل الي وإنّما إلى اجتهاد الطالب لبناء معلوماته ودمجها في بيئته الأكاديمية.

6-1-2- تحليل محتوى المقياس:

تم استخراج أكبر قدر من العبارات التي توضح الاستراتيجيات ثم التصميم الأولي للمقياس بغرض المعرفة الفعلية التطبيقية لهذه الاستراتيجيات، وبعد ترتيب وتصنيف العبارات الواردة في الدراسات تم التوصل الى (65) بند في المقياس الأولي الموجه للتحكيم إلى الأبعاد التالية: الحفظ والتلخيص، التنظيم والتوضيح، التفكير الناقد، التخطيط، الضبط الذاتي، المراقبة، التقويم، الضبط البيئي، المساعدة الأكاديمية، التحفيز. على طريقة ليكرت الخماسي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة).

عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المختصين وذوي الخبرة في مجال علم النفس التربوي قصد الحكم على صحة البنود ومدى توافقها مع المجالات ووضوحها مع وضع التعديلات المقترحة إن وجدت، وكذلك القيام بدراسة استطلاعية مصغرة مع طلبة علوم التربية بهدف التأكد من سهولة ووضوح العبارات. وعلى العموم اتفق المحكمون بأن البنود مناسبة لقياس ما وضعت لأجله.

6-1-3- تحليل استراتيجيات التعلم الى وقائع سلوكية وتقسيمها الى ابعاد جزئية:

وبعد مجموعة الاقتراحات والملاحظات والارشادات من طرف المحكمين والعينة المستهدفة(الطلبة) وكذا بعد المراجعة والتنقيح مع الأستاذ المشرف والدراسة المعمقة للخلفية النظرية لاستراتيجيات التعلم مع محاولة تطوير المقياس من الطالبة تم تعديل المقياس حيث أصبح يحتوي على (38) بندا مقسمة على الأبعاد التالية كما هو موضح في الجدول:

جدول12: يمثل تحليل محتوى أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم.

البعد	عدد البنود	الهدف منه
الاستراتيجيات المعرفية	11	توظيف العمليات العقلية المعرفية في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات لاكتساب المعرفة والفهم.
الاستراتيجيات ما وراء معرفية	11	توجيه، ضبط، تحديد الأهداف مع مراقبة مسار التعلم وتقييمه.
استراتيجيات تسيير الموارد	9	تنظيم محيط دراسة الطالب زمانيا ومكانيا وكذا المصادر المادية والبشرية.
الاستراتيجيات الوجدانية	6	استثارة الدافعية ورفعها وتوجيه انتباه وتركيز الطالب لتحفيزه للتعلم.

6-2 خطوات بناء مقياس الأداء الأكاديمي :

6-2-1- جمع المادة العلمية :

من خلال الاطلاع المفصل للأدب التربوي على الدراسات السابقة المتعلقة بالأداء الأكاديمي لاحظنا أنّ معظم الباحثين ينسبون الأداء إلى المعدل التراكمي أو التحصيل الأكاديمي أو الدراسي، ما استوجب منّا بناء نموذج تقييمي لأداء الطالب استنادا على الدراسات التالية: دراسة (Rugutt,2005)، دراسة (غريب،2013)، دراسة (Gowrishankar,2014)، دراسة (Hoque,2016)، دراسة(محاسنة،2019)، دراسة (الرفاعي، 2019)، دراسة (جميل، السباب،2020)، دراسة (Leovigildo Lito ,2020)، دراسة (الحمداني، 2021).

أمّا ميدانيا، فقد تمّ الاتصال والتنسيق مع الطلبة والأساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، حيث تمّ مناقشة وأخذ آرائهم حول طرق تقييم أداء الطلبة، كما تم أخذ رأي الطلبة حول مدى رضاهم عن مدى تقيّيمهم وتمّ تحديد معايير أداء الطالب المتّفوق والصعوبات التي يواجهونها وتوضيح عوامل الفشل الدراسي أو ما يسمى بالتعثر الأكاديمي من وجهة نظرهم. كما تمّ الاطلاع على تنظير صنافات الأهداف التربوية لأنها محك لمستوى أداء المتعلم، وركزنا على نموذج BLOOM

6-2-2- تحليل محتوى المقياس:

بعد الانتهاء من جمع اراء الأساتذة والطلبة واجاباتهم خلال المقابلات، وترتيب وتصنيف المؤشرات الواردة في الدراسات، قدم إلى مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية. فبعد التحكيم تم حذف وتعديل وتغيير وترتيب عبارات المقياس تم التوصل الى (30) بندا مقسمة نحو أربع أبعاد كالتالي: المعرفي، الانفعالي، حس حركي حيث حدّد مستوى الإجابة ضمن سلم ليكرت الخماسي: (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، ابدا) بدرجات: 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي.

6-2-3- تحليل أداء الطالب إلى مؤشرات ومن ثم تقسيم الأبعاد:

بعد التصميم الأولي للمقياس وبهدف التأكد من تركيبته ووضوح العبارات، وكذا بعد المراجعة والتنقيح مع الأستاذ المشرف والدراسة المعمقة للخلفية النظرية للأداء الأكاديمي مع محاولة تطوير المقياس من الطالبة أصبح عدد البنود (24) مقسمة على النحو التالي:

جدول13: يمثل تحليل محتوى أبعاد مقياس الأداء الأكاديمي.

البعد	عدد الفقرات	الهدف منه
المعرفي	11	تذكر المعرفة وتنمية المهارات العقلية تظهر في قدرة الطالب على توظيف المعلومات ونقل أثر التعلم الى مواقف جديدة.
الانفعالي	7	قدرة الطالب على ضبط السلوكات الفيزيولوجية أو السلوك الناتج عن الحالة العاطفية بالقبول أو الرفض وكذا معرفة ميول، رغبة، اتجاهات، قيم التي يكتسبها الطالب نحو الدراسة والتعلم.
المهاري	6	قدرة الطالب على التنسيق بين المهارات الحركية والوظائف المعرفية والوجدانية.

7- الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة :

7-1 الخصائص السيكو مترية لمقياس استراتيجيات التعلم:

7-1-1- الصدق : للتّحقق من صدق مقياس استراتيجيات التعلم تمّ استخدام التحليل العاملي الاستكشافي.

يستخدم التحليل العاملي بشكل شائع في مجالات علم النفس وعلوم التربية(K et al., 2005)؛ حيث يمكّننا من الحصول على تقرير للمقياس الذي تمّ بناءه شخصيا باعتباره طريقة فعالة في تفسير البيانات(Bryant et al., 1999). فالتحليل العاملي هو تقنية أو إجراء إحصائي متعدّد المتغيّرات له استخدامات مختلفة نذكر منها (Richard L. Gorsuch, 1983):

- يقلّل عدد المتغيّرات ويشار إليها باسم العوامل.
- تحديد الأبعاد الأساسية التي تربط المتغيّرات المقاسة بالتركيبات الكامنة، ممّا يتيح تطوير وتعزيز الخلفية النظرية.
- دليل صحة البناء الذاتي للأدوات.

من الجدير بالذكر، أنّ الباحث يشرع في التحليل دون أي فكرة مسبقة حول كمية وخصائص المتغيّرات فهو استكشافي بطبعه(Swisher et al., 2004)، بمعنى يهدف إلى تحديد العوامل الأساسية من خلال الكشف عن الحد الأدنى من العوامل الكامنة المشتركة التي يمكن أن تفسّر الارتباطات. (McDonald, 1985)

- **أهداف التحليل العاملي الاستكشافي:** (MA et al., 2003)
  - خفض أو تقليل عدد المتغيّرات.
  - فحص البنية أو العلاقة بين المتغيّرات.

- كشف وتقييم أبعاد البناء النظري.
- يقيّم صلاحية بناء مقياس أو أداة أو اختبار.
- معالجة التعدّدية الخطيّة، وهي ارتباط متغيرين أو أكثر.
- يستخدم لإثبات أو نفي النظريات المعتمدة.

❖ **خطوات التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس استراتيجيات التعلم:**

تمّ إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج SPSS (version 26) للتأكد من صدق الاستبيان واستخراج الأبعاد الرئيسية المكونة له وفقا للخطوات التالية:

1- هل يمكن اعتبار البيانات مناسبة لتحليل العوامل؟ Is the data suitable for factor analysis

في هذه المرحلة يجب التحقق من مجموعة من الشروط قبل الانتقال إلى الخطوات الموالية كما يلي:

1-1 قابلية مصفوفة الارتباطات:

يجب أن تكون معاملات الارتباط في المصفوفة محصورة ما بين 0.30 و0.80 فإذا كانت المتغيّرات ترتبط ارتباطا منخفضا جدا (أقل من 0.30) أو ارتباطا مرتفعا جدا (فوق 0.80) فهنا يجب حذف المتغيّر قبل إجراء التحليل العاملي. وهو ما أشارت اليه مخرجات برنامج SPSSلاستبيان استراتيجيات التعلم انظر الملحق (4)

➢ **محدد مصفوفة الارتباط: Factorability of the correlation matrix**

يجب أن تكون قيمة محدد مصفوفة الارتباط أكبر من 0.00001 ، قد بلغت 1،01 وهي أكبر من 0،00001 وهذا دليل على عدم وجود ارتباطات مرتفعة جدا أي عدم وجود اعتماد خطي بين البنود (Field, 2009).

1-2 كفاية حجم العينة:

يقترح Kaiserمؤشر KMO واختبار كفاءة التعيين MSA حيث يجب كلّ منهما لا يقلان عن 0.50.

- **Kaiser-Mayer-Olkin KMO Test:**

جدول 14: نتائج مؤشر Kaiser-Mayer-Olkin KMO test واختبار Bartlett s لمقياس استراتيجيات التعلم.

مقياس كفاءة المعاينة KMO		0.789
اختبار Bertlett	**قيمة كا^2**	785,661
	درجة الحرية	153
	الدلالة المعنوية	,000

تبيّن أنّ قيمته (0،78) وهي قيمة أكبر من المحك (0,50) فهي قيمة مناسبة ومقبولة (Tabachnick Barbara & Fidell, 2013) . في حين بلغت قيمة اختبار Bartlett s 785،661 بدرجة حرية 153 عند مستوى دلالة 0،000 وهذا مؤشّر على أنّ العلاقة بين المتغيرات دالة إحصائيا ويدلّ على أنّ مصفوفة الارتباطات مختلفة عن مصفوفة الوحدة(Beavers et al., 2013). ممّا يدلّ على كفاية حجم العيّنة لإجراء التحليل العاملي.

- **اختبار كفاءة التعيين(Measures of Sampling Adequacy) MSA**

من خلال مصفوفة الارتباطات الجزئية Anti Image Matrix نلاحظ أنّ قيمة معاملات الارتباط في قطر المصفوفة أكبر من 0،50، فإن وجدنا قيمة معامل الارتباط لأحد البنود أقلّ من 0،50 فإنّنا نقوم بحذف البند ونعيد التحليل من جديد(Shrestha, 2021). انظر الملحق (4).

2- طريقة استخراج العوامل:

تمّ استخراج العوامل وفق طريقة Principal compenent methodلاختزال عدد البنود المقاسة إلى عدد محدود من المكونات الكامنة التي ستحّل محل البنود المقاسة وتمّ تدوير المحاور بطريقة Varimax دون تحديد عدد العوامل(Rencher, 2002).

3- استخراج العوامل:

أسفرت نتائج التحليل العاملي في المرحلة الأولى عن 12 عاملا جذرها الكامن أكبر من 1 في حين أظهرت مصفوفة العوامل قبل التدوير:

في المرحلة الأولى البنود: 2،13،27،32،33،36،37 تشبعت على أكثر من عامل بقيمة تفوق 0،40 ومنه تم حذفها وإعادة التحليل العاملي من جديد.

في المرحلة الثانية أظهرت بيانات مصفوفة العوامل بعد التدوير أنّ البنود: 7،14،16،21،22،23،24،26 تشبّعت على أكثر من عامل وهي الأخرى فاقت 0،40 وبالتالي تمّ حذفها وإعادة التحليل.

المرحلة الثالثة: تم حذف الفقرات 6،10،27.

المرحلة الرابعة: حذف الفقرات 11،27،34،38.

ففي المرحلة الخامسة تمّ استخلاص أربعة عوامل وهذا بعد حذف 20 فقرة وعليه تم الاعتماد على أربعة عوامل نهائية للمقياس تشبع عليها 18 فقرة من أصل 38 فقرة جذرها الكامن أكبر من 1.

4- محكات استخراج العوامل:

4-1 محك الجذر الكامن أكبر من 1:

ينص محك كايزر على أنّ عدد العوامل يجب أن تساوي عدد الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباط والتي تتجاوز الواحد الصحيح (Cudeck .R, 2007)أسفرت النتائج من خلال تحليل فقرات المقياس عن وجود أربعة عوامل جذرها الكامن أكبر من 1.

جدول 15: العوامل المستخرجة مع الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل قبل وبعد التدوير لمقياس استراتيجيات التعلم.

العامل	الجذر الكامن قبل التدوير			الجذر الكامن بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين %	النسبة التراكمية%	الجذر الكامن	نسبة التباين %	النسبة التراكمية%
1	3,979	22,106	22,106	2,262	12,569	12,569
2	1,819	10,104	32,210	2,029	11,271	23,840
3	1,319	7,329	39,539	1,992	11,065	34,905
4	1,147	6,374	45,912	1,981	11,007	45,912

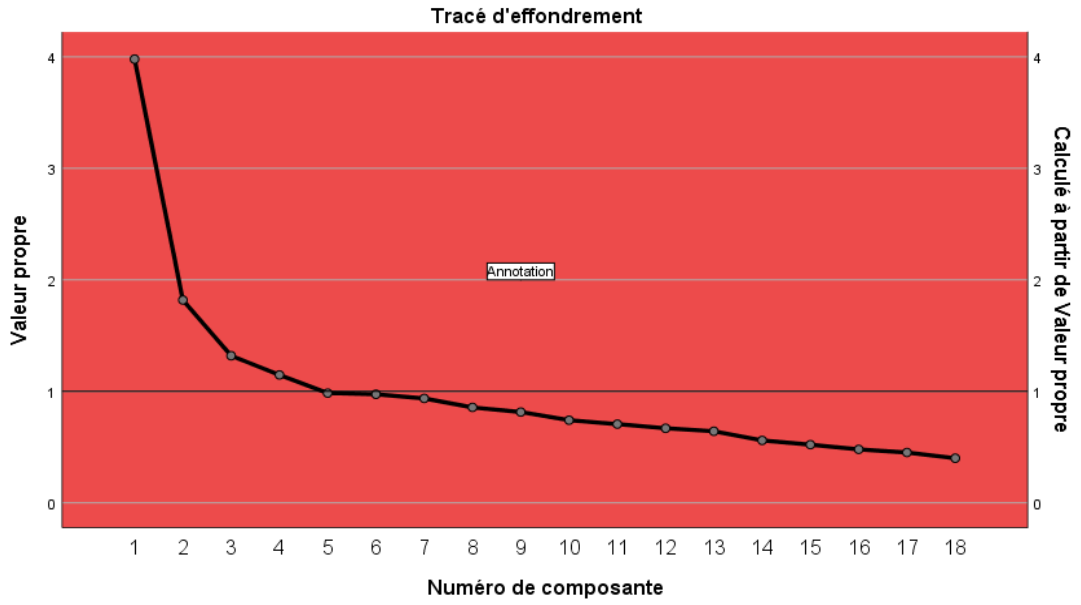
يظهر من الجدول أنّ عدد العوامل التي يمكن استخراجها باستعمال محك كايزر القائم على الجذر الكامن الذي يجب أن يتعدّى 1 هي أربعة عوامل.

قيمة الجذر الكامن للبعد الأول بلغت (3,979) بتباين نسبة (22,106) من التباين الكلّي قبل التدوير، و (2,262) بنسبة (12,569) من التباين الكلّي بعد التدوير، قيمة الجذر الكامن للبعد الثاني بلغت (1,819) بتباين نسبة (10,104) من التباين الكلّي قبل التدوير، و (2,029) بنسبة (11,271) من التباين الكلّي بعد التدوير، قيمة الجذر الكامن للبعد الثالث بلغت (1,319) بتباين نسبة (7,329) من التباين الكلّي قبل التدوير، و (1,992) بنسبة (11,065) من التباين الكلّي بعد التدوير، قيمة الجذر الكامن للبعد الرابع بلغت (1,147) بتباين نسبة (6,374) من التباين الكلّي قبل التدوير، و (1,981) بنسبة (11,007) من التباين الكلّي بعد التدوير. فعملية التدوير عدّلت الجذور الكامنة ونسب التباين، ومنه أظهرت الأبعاد نسبة (45,912) من التباين التراكمي الكلّي للمقياس، كما تباينت تأثير هذه المتغيّرات من عامل إلى آخر.

4-2 اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Test:

اعتمدنا على المحك الثاني في استخلاص العوامل هو اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Test كما هو موضح في الشكل (8) لأنّ حجم العيّنة أكبر من 200 فإنّ طريقة المنحدر تعتبر دقيقة (Stevens, 2016).

أحدث منحنى المنحدر Scree Plot Test انكسارا في الخط البياني(Williams et al., 2010)، فقد استخلص أربع عوامل لاتّفاقها مع محك كايزر للجذر الكامن الأكبر من 1 فتم الاعتماد على أربع أبعاد للمقياس تشبع عليها (18) بندا لكن تم حذف الفقرة 9 لتشابهها مع الفقرة 28.



الشكل 8: اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Test للعوامل المستخرجة لمقياس استراتيجيات التعلّم

5-تشبّعات البنود على العوامل الأربعة قبل وبعد التدوير:

اعتمادا على التدوير بطريقة Varimax يؤدّي إلى إبراز التشبّعات المرتفعة والتشبّعات الضعيفة على نفس العامل، بحيث يتشبّع البند تشبّعا مرتفعا على عامل واحد فقط وتشبّعا منخفضا على بقية العوامل. سنأخذ التشبّع 0،40 كحد أدنى فاصل بين التشبّعات التي تُعتمد والتشبّعات التي تُهمل. كما يجب أن يحتوي على كل عامل تشبّعين مرتفعين على الأقل وتحدّدها بعض المراجع بثلاث تشبّعات (Tabachnick Barbara & Fidell, 2013) (Harrington Donna, 2009).

5-1 مصفوفة التشبّعات قبل التدوير:

نلاحظ أنّ جلّ البنود في المصفوفة قبل التدوير تشبّعت على العامل الأوّل 17 بندا من 18 بندا مع وجود تشبّعات مشتركة للبنود على العوامل الأخرى، في حين تشبّع على العامل الثاني 8 بنود مع وجود تشبّعات مشتركة أمّا العامل الثالث والرابع فتشبع عليهما 6 بنود. ما دلّ على غياب التوازن في توزيع التشبّعات على العوامل المستخرجة ومنه صعوبة تأويل العوامل.

جدول 16: يوضح مصفوفة المتغيّرات المكونة للعوامل قبل التدوير لمقياس استراتيجيات التعلم.

رقم الفقرة	العوامل			
	1	**2**	**3**	**4**
17	,572			
18	,558			
30	,552			
29	,541			−,408
31	,535	−,443		−,343
20	,529		−,318	
25	,493	−,341		,454
12	,483			
8	,471	,359		
35	,456	−,395		,451
19	,443			−,384
3	,418		,358	
1	,380		,331	
9	,343	,515	−,420	
5	,407	,449		
15	,383	,426		

28	,509		-,559	
4		,419	,422	

5-2 مصفوفة التشبّعات بعد التدوير:

يلاحظ أنّ التدوير يعيد توزيع التشبّعات من حيث ارتفاعها وانخفاضها على كلّ عامل ويحقّق نوع من التوزيع المتكافئ على العوامل المستخرجة ليتسنى سهولة تأويل العامل. توضّح المصفوفة متغيّرات استراتيجيات التعلّم المكونة لكل عامل من العوامل الأربعة وفقا لخصائص مشتركة تصنفها في نفس البعد وذلك حسب درجة تشبعها.

جدول 17: يوضح مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل بعد التدوير لمقياس استراتيجيات التعلم.

رقم الفقرة	العوامل			
	1	**2**	**3**	**4**
31	,732			
29	,719			
30	,599			
19	,557			
5		,650		
4		,647		

1	,310	,569		
12		,555	,323	
8		,479		,331
25			,748	
35			,743	
3			,523	
17	,324		,355	
28				,765
9				,679
15		,344		,500
20	,301		,305	,465
18	,386			,401

6- تسمية العوامل:

تمّت خطوات التحليل العاملي الاستكشافي باستخراج أربع عوامل تتوزع على أربع استراتيجيات كما هي موضحة سابقا مع تشبعّ كل بند على الإستراتيجية التي تنتمي إليها. سيتمّ تحديد بنود كلّ بعد واقتراح التسميات وفق تقارب البنود واستنادا إلى النموذج النظري للدراسة والدراسات السابقة.

❖ **العامل الأول:**

تشبّع عليه أربعة بنود هي: 30،29،31، 19، تراوحت تشبّعاتها ما بين (0,55-0,73)، اشتملت البنود على تنظيم وقت ومكان التعلّم، استغلال الموارد البشرية (الأستاذ، الزملاء) والمادية (الكتب، الوسائل التعليمية) لهذا تمّ تسمية العامل باستراتيجيات تسيير الموارد.

جدول 18: المتغيّرات المستخلصة بعد التدوير لعامل استراتيجيات تسيير الموارد

العامل	الفقرات	التشبع على العامل
استراتيجيات تسيير الموارد	أطلب من إدارة الشعبة توفير الوسائل والكتب التي أحتاجها في البرنامج الدراسي	,732
	أخصّص وقتا لمناقشة المحاضرات مع مجموعة من الزملاء	,719
	أستفسر من الأساتذة حول ما لم أفهمه	,599
	عند عرض أعمالي، أتحقّق من مدى استيعاب زملائي لما أقول	,557

❖ **العامل الثاني:**

تشبّع عليه خمسة بنود هي: 8،12،1،4،5، تراوحت تشبّعاتها ما بين (0,48-0,65)، اشتملت البنود على مؤشّرات التلخيص، التنظيم، التفكير الناقد لذا تمّ تسمية العامل بالاستراتيجيات المعرفية.

جدول 19: المتغيرات المستخلصة بعد التدوير لعامل الاستراتيجيات المعرفية

العامل	الفقرات	التشبع على العامل
الاستراتيجيات المعرفية	أحاول استخلاص الأفكار الأساسية ثم الجزئية للمحاضرة	,650
	آخذ رؤوس أقلام أثناء شرح الأستاذ للمحاضرة	,647
	أقوم بتلخيص المحاضرة بطريقتي الخاصة أثناء المراجعة	,569
	عندما أشكّ في فهمي للمحاضرة فأنّني أقوم بمراجعتها مرة أخرى	,555
	عند المراجعة أضع خطوطا تحت الأفكار المهمة لتساعدني في تنظيم أفكاري	,479

❖ **العامل الثالث:**

تشبّع عليه أربع بنود هي: 3،17،35،25، تراوحت تشبّعاتها ما بين (0,35-0,74)، اشتملت البنود على الإستراتيجيات الوجدانية من مؤشّراتها: خلق جوّ لإبقاء الدافع الداخلي أثناء القيام بالمهام الأكاديمية، رفع التحديات أمام الذات للمراجعة، مكافأة ذاتية بعد الانتهاء من النشاط.

جدول20: المتغيّرات المستخلصة بعد التدوير لعامل الاستراتيجيات الوجدانية.

العامل	الفقرات	التشبع على العامل
	التزم بجدول زمني معين في الدراسة	,748

الإستراتيجيات الوجدانية	أكافئ نفسي حينما أنتهي من مراجعة دروسي	,743
	أعطي الوقت الكافي لكل مقياس خلال المراجعة	,523
	أستذكر مواضيع بحوث الزملاء بأسلوبي الخاص	,355

❖ **العامل الرابع:**

تشبّع عليه أربعة بنود هي: 18،20،15،28، تراوحت تشبّعاتها ما بين (0,76-0,40)، اشتملت البنود على إستراتيجيات ما وراء المعرفة مؤشّراتها تمثّلت في: التخطيط، المراقبة، التقويم.

جدول 21: المتغيّرات المستخلصة بعد التدوير لعامل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

العامل	الفقرات	التشبع على العامل
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	أوظّف أمثلة من الحياة اليومية في الإجابة وإنجاز المهام الدراسية	,765
	أضع خطة مسبقة قبل إنجاز أي نشاط يخص تعلمي	,500
	أعيد حلّ النشاطات الدراسية بطريقتي الخاصة وأقارنها بطريقة الأستاذ	,465
	أتحقّق باستمرار من التقدّم الذي أحرزته في إنجاز أعمالي الدراسية	,401

7-1-2- الثبات :

تمّ التحقّق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفاكرونباخ للمقياس ككل كالتالي:

جدول 22: معامل ألفاكرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم

الأبعاد	معامل الثبات(الفاكرونباخ)
استراتيجيات التعلم	,87

يتّضح من الجدول أنّ معامل ألفاكرونباخ = 0,87 وهو معامل مرتفع وهذا ما يدلّ على ثبات المقياس. وعليه يمكن القول بأنّ المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الأساسية.

7-2 الخصائص السيكو مترية لمقياس الأداء الأكاديمي:

1- الصدق:

- **استخدام التحليل العاملي الاستكشافي.**

1- هل يمكن اعتبار البيانات مناسبة لتحليل العوامل؟ Is the data suitable for factor analysis

1-1 **قابلية مصفوفة الارتباطات: Factorability of the correlation matrix**

يجب أن تكون معاملات الارتباط في المصفوفة محصورة ما بين 0.30 و0.80 فاذا كانت المتغيّرات ترتبط ارتباطا منخفضا جدا (أقل من 0.30) أو ارتباطا مرتفعا جدا (فوق 0.80) فهنا يجب حذف المتغيّر قبل إجراء التحليل العاملي. وهو ما أشارت إليه مخرجات برنامج SPSSلاستبيان الأداء الأكاديمي أنظر الملحق (6)

- **محدد مصفوفة الارتباط:**

يجب أن تكون قيمة محدّد مصفوفة الارتباط أكبر من 0.00001 ، قد بلغت 0,004 وهي أكبر من 0،00001 وهذا دليل على عدم وجود ارتباطات مرتفعة جدا أي عدم وجود اعتماد خطي بين البنود (Field, 2009).

1-2 كفاية حجم العينة:

يقترح Kaiserمؤشر KMO واختبار كفاءة التعيين MSA حيث يجب كل منهما لا يقلان عن 0.50.

- **Kaiser-Mayer-Olkin KMO Test:**

جدول 23: نتائج مؤشر Kaiser-Mayer-Olkin KMO test واختبار Bartlett s لمقياس الأداء الأكاديمي.

مقياس كفاءة المعاينة KMO		0,831
اختبار Bertlett	**قيمة كا2**	1306,780
	درجة الحرية	210
	الدلالة المعنوية	,000

بيّن أنّ قيمته (0،83) وهي قيمة أكبر من المحك (0,50) فهي قيمة مناسبة ومقبولة (Tabachnick Barbara & Fidell, 2013) . في حين بلغت قيمة اختبار Bartlett s 1306,780 بدرجة حرية 153 عند مستوى دلالة 0،000 وهذا مؤشّر على أنّ العلاقة بين المتغيرات دالة إحصائيا ويدلّ على أنّ مصفوفة الارتباطات مختلفة عن مصفوفة الوحدة(Beavers et al., 2013). مما يدلّ على كفاية حجم العيّنة لإجراء التحليل العاملي.

❖ **اختبار كفاءة التعيين(MSA (Measures of Sampling Adequacy**

من خلال مصفوفة الارتباطات الجزئية Anti Image Matrix نلاحظ أنّ قيمة معاملات الارتباط في قطر المصفوفة أكبر من 0،50، فإن وجدنا قيمة معامل الارتباط لأحد البنود أقلّ من 0،50 فإنّنا نقوم بحذف البند ونعيد التحليل من جديد(Shrestha, 2021). انظر الملحق (6).

2- طريقة استخراج العوامل:

تمّ استخراج العوامل وفق طريقة Principal compenent methodلاختزال عدد البنود المقاسة إلى عدد محدود من المكونات الكامنة التي ستحل محل البنود المقاسة وتم تدوير المحاور بطريقة Varimax دون تحديد عدد العوامل(Rencher, 2002).

3- استخراج العوامل:

أسفرت نتائج التحليل العاملي في المرحلة الأولى عن 12 عاملا جذرها الكامن أكبر من 1 في حين أظهرت مصفوفة العوامل قبل التدوير على أنّ البنود: 21،16،12تشبعت على أكثر من عامل بقيمة تفوق 0،40 ومنه تم حذفها وإعادة التحليل العاملي من جديد.

في المرحلة الثانية أظهرت بيانات مصفوفة العوامل بعد التدوير أنّ البنود: 6،10،22

المرحلة الثالثة تمّ حذف البنود التالية :5،9،10 تشبعت على أكثر من عامل وهي الأخرى فاقت 0،40 وبالتالي تم حذفها وإعادة التحليل.

في المرحلة الرابعة تم حذف البند رقم 8.

فتمّ استخلاص أربعة عوامل وهذا بعد حذف 10 فقرات وعليه تم الاعتماد على أربعة عوامل نهائية للمقياس تشبع عليها 15 فقرة من أصل 24 فقرة جذرها الكامن أكبر من 1.

4- محكات استخراج العوامل:

❖ **محك الجذر الكامن أكبر من 1:**

ينص محك كايزر على أنّ عدد العوامل يجب أن تساوي عدد الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباط والتي تتجاوز الواحد الصحيح (Cudeck .R, 2007)أسفرت النتائج من خلال تحليل فقرات المقياس عن وجود أربعة عوامل جذرها الكامن أكبر من 1.

جدول 24: العوامل المستخرجة مع الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل قبل وبعد التدوير لمقياس الاداء الأكاديمي.

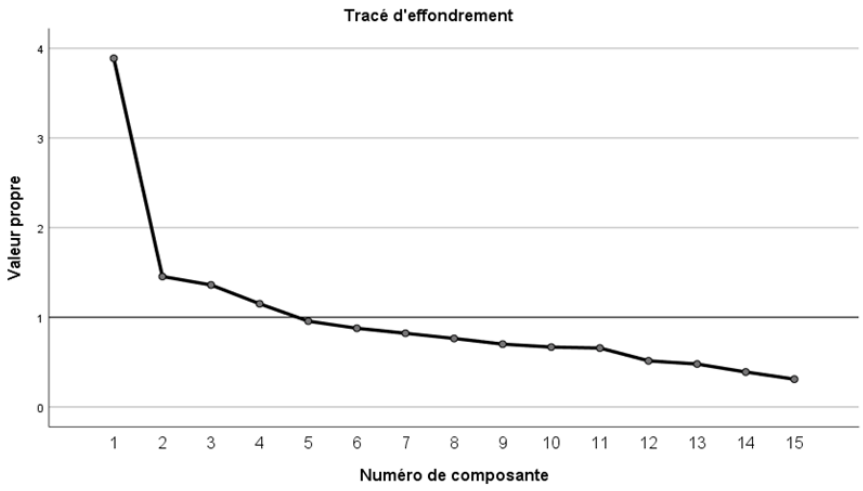
العامل	الجذر الكامن قبل التدوير			الجذر الكامن بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين %	النسبة التراكمية%	الجذر الكامن	نسبة التباين %	النسبة التراكمية%
1	3,889	25,926	25,926	2,313	15,417	15,417
2	1,455	9,701	35,627	2,217	14,783	30,200
3	1,361	9,076	44,703	1,737	11,581	41,781
4	1,151	7,675	52,378	1,590	10,597	52,378

يظهر من الجدول أنّ عدد العوامل التي يمكن استخراجها باستعمال محك كايزر القائم على الجذر الكامن الذي يجب أن يتعدّى 1 هي أربعة عوامل.

قيمة الجذر الكامن للبعد الأول بلغت (3,889) بتباين نسبة (25,926) من التباين الكلّي قبل التدوير، و (2,313) بنسبة (15,417) من التباين الكلّي بعد التدوير، قيمة الجذر الكامن للبعد الثاني بلغت (1,455) بتباين نسبة (9,701) من التباين الكلّي قبل التدوير، و (2,217) بنسبة (14,783) من التباين الكلّي بعد التدوير، قيمة الجذر الكامن للبعد الثالث بلغت (1,361) بتباين نسبة (9,076) من التباين الكلّي قبل التدوير، و (1,737) بنسبة (11,581) من التباين الكلّي بعد التدوير، قيمة الجذر الكامن للبعد الرابع بلغت (1,151) بتباين نسبة (7,675) من التباين الكلّي قبل التدوير، و (1,590) بنسبة (10,597) من التباين الكلي بعد التدوير. فعملية التدوير عدّلت الجذور الكامنة ونسب التباين، ومنه أظهرت الأبعاد نسبة (52,378) من التباين التراكمي الكلّي للمقياس، كما تباينت تأثير هذه المتغيّرات من عامل إلى آخر.

❖ **اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Test**

كما اعتمدنا على المحك الثاني في استخلاص العوامل هو اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Test كما هو موضح في الشكل (9) لأنّ حجم العيّنة أكبر من 200 فإنّ طريقة المنحدر تعتبر دقيقة (Stevens, 2016). أحدث منحنى المنحدر Scree Plot Test انكسارا في الخط البياني (Williams et al., 2010)، فقد استخلص أربع عوامل لإتّفاقها مع محك كايزر للجذر الكامن الأكبر من 1 فتم الاعتماد على أربع أبعاد للمقياس تشبع عليها (15) بندا .



الشكل 9: اختبار منحنى المنحدر Scree Plot Test للعوامل المستخرجة لمقياس الأداء الأكاديمي

5- تشبّعات البنود على العوامل الأربعة قبل وبعد التدوير:

اعتمادا على التدوير بطريقة Varimax يؤدّي إلى إبراز التشبّعات المرتفعة والتشبّعات الضعيفة على نفس العامل، بحيث يتشبّع البند تشبّعا مرتفعا على عامل واحد فقط وتشبّعا منخفضا على بقية العوامل. سنأخذ التشبّع 0،40 كحد أدنى فاصل بين التشبّعات التي تُعتمد والتشبّعات التي تُهمل. كما يجب أن يحتوي على كل عامل تشبّعين مرتفعين على الأقل وتحدّدها بعض المراجع بثلاث تشبّعات (Tabachnick Barbara & Fidell, 2013) (Harrington Donna, 2009).

5-1 مصفوفة التشبّعات قبل التدوير:

نلاحظ أنّ جلّ البنود في المصفوفة قبل التدوير تشبّعت على العامل الأوّل 14 بندا من 15 بندا مع وجود تشبّعات مشتركة للبنود على العوامل الأخرى، في حين تشبّع على العامل الثاني 5 بنود مع وجود تشبّعات مشتركة أمّا العامل الثالث والرابع فتشبع عليهما 6 بنود. ما دلّ على غياب التوازن في توزيع التشبّعات على العوامل المستخرجة ومنه صعوبة تأويل العوامل.

جدول 25: يوضح مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل قبل التدوير لمقياس الأداء الأكاديمي.

رقم الفقرة	العوامل			
	1	2	3	4
14	,663		-,361	
18	,638		,489	
17	,604		,488	
4	,576			
13	,557			,421
2	,549			
23	,539	-,433		
15	,538			
3	,525	,404		-,302
1	,461			-,384
7		,564		,428
20	,321	-,480	,323	,418
19	,402	-,437	,386	
24	,409		-,501	
11	,423			,487

5-2 مصفوفة التشبّعات بعد التدوير:

يلاحظ أنّ التدوير يعيد توزيع التشبّعات من حيث ارتفاعها وانخفاضها على كلّ عامل ويحقّق نوع من التوزيع المتكافئ على العوامل المستخرجة ليتسنى سهولة تأويل العامل. توضّح المصفوفة متغيّرات

استراتيجيات التعلّم المكونة لكل عامل من العوامل الأربعة وفقا لخصائص مشتركة تصنفها في نفس البعد وذلك حسب درجة تشبعها.

جدول 26: يوضح مصفوفة المتغيرات المكونة للعوامل بعد التدوير لمقياس الأداء الأكاديمي.

رقم الفقرة	العوامل			
	1	2	3	4
24	,697			
23	,641			
14	,639			
4	,623			
15	,564			
17		,719	,401	
3		,689		
1		,590		
2		,554		
20			,738	
19			,679	
18		,517	,588	
7				,708
13	,302			,651

11				,638

6- تسمية العوامل:

تمّت خطوات التحليل العاملي الاستكشافي باستخراج أربع عوامل تتوزع على أربع أبعاد كما هي موضحة سابقا مع تشبعّ كل بند على المجال الذي ينتمي إليه. سيتمّ تحديد بنود كلّ بعد واقتراح التسميات وفق تقارب البنود واستنادا إلى الخلفية النظرية للدراسة والدراسات السابقة. كما تمّ دمج فقرات البعد الأول على جميع الأبعاد لمدى مناسبة محتوى الفقرات للأبعاد وكذا استنادا للدراسات السابقة، حيث تمّ ضمن الفقرة الرابعة للبعد المعرفي، الفقرتين 23 و24 للبعد الانفعالي، الفقرتين 14 و15 للبعد المهاري.

❖ **العامل الأول:**

تشبّع عليه خمسة بنود هي: 4،2،1،3،17، تراوحت تشبّعاتها ما بين (0,55-0,71)، اشتملت البنود على العمليات المعرفية كالإدراك والتذكر والقدرة على الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم؛ لهذا تمّ تسمية العامل البعد المعرفي.

جدول 27: المتغيرات المستخلصة بعد التدوير للبعد المعرفي.

العامل	الفقرات	التشبع على العامل
البعد المعرفي	أنظم أعمالي الدراسية حسب أولوياتها	,623
	أشرح الأفكار الصعبة أثناء عرض الواجبات	,554
	استرجع المعلومات التي درستها بسهولة	,590
	أقوم بصياغة أفكار جديدة ومبتكرة	,689
	لدي سلاسة وطلاقة في عرض البحوث	,719

❖ **العامل الثاني:**

تشبّع عليه خمسة بنود هي: 24،23،20،19،18تراوحت تشبّعاتها ما بين (0,73-0,58)، اشتملت البنود على مؤشّرات الاتجاهات، العواطف، التقدير، التعاون، المنافسة، الرغبة، المشاركة، تثمين الانجاز. لذا تم تسمية العامل البعد الانفعالي.

جدول 28: المتغيرات المستخلصة بعد التدوير للبعد الانفعالي.

العامل	الفقرات	التشبع على العامل
البعد الانفعالي	ألتزم بالهدوء والنظام داخل قاعة المحاضرات	,697
	لدي ثقة بقدرتي على تحقيق التفوق في دراستي	,641
	أتعاون مع زملائي في انجاز النشاطات الدراسية	,738
	أحرص على تقبل نقد زملائي واساتذتي	,679
	لدي القدرة على قيادة زملائي في البحوث	,588

❖ **العامل الثالث:**

تشبّع عليه خمس بنود هي: 15،14،7،13،11 تراوحت تشبّعاتها ما بين (0,70-0,56)، اشتملت البنود على المؤشرات: المحاولة والخطأ، التكيّف الاستجابة، الإبداع، التنظيم، الاستعداد تمّ تسمية العامل بالبعد المهاري (الحس حركي).

جدول 29: المتغيّرات المستخلصة بعد التدوير للبعد المهاري.

العامل	الفقرات	التشبع على العامل
البعد المهاري	أحاول باستمرار رغم اخطائي بهدف تحسين ادائي	,564
	أبادر بأفكار وانجازات لتحسين مستواي الدراسي	,639
	استخدم المراجع الاجنبية لإنجاز بحوثي	,708
	أجيد عرض أعمالي البحثية من خلال الوسائط المتعددة (فيديوهات، باوربوينت)	,651
	اسعى الى تطوير قدراتي في استخدام الاعلام الالي	,638

2- الثبات:

تمّ التحقّق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفاكرونباخ للمقياس ككلّ والجدول (32) يوضّح كالتالي:

جدول 30: معامل ألفاكرونباخ لمقياس الاداء

الأبعاد	معامل الثبات(الفاكرونباخ)
الأداء الأكاديمي	,80

يتّضح من الجدول أنّ معامل ألفاكرونباخ = 0,80 وهو معامل مرتفع وهذا ما يدلّ على ثبات المقياس. وبالتالي فمقياس الأداء الأكاديمي لصالح لتطبيقه في الدراسة الأساسية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

انطلاقا من طبيعة موضوع دراستنا الذي يبحث عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المستخدمة في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد بالأداء لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم. لذلك تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الملائم لبحثنا.

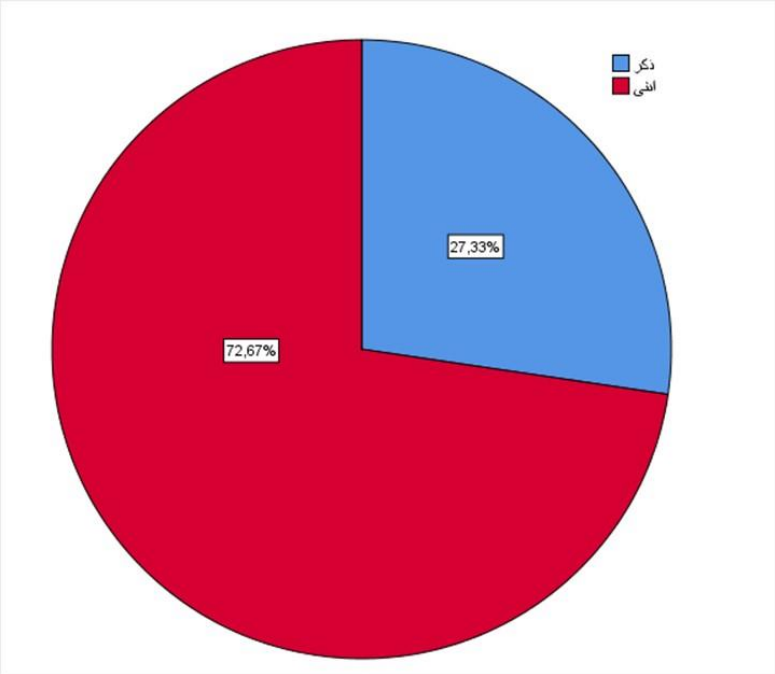
2- الخصائص الوصفية لعينة الدراسة الاساسية:

تتمثل عينة الدراسة في طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم؛ كما توضحه الجداول التالية:

جدول 31: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	120	27
اناث	319	73
المجموع	439	100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أفراد العيّنة موزعين على الذكور وعددهم 120 طالبا بنسبة 27% من العيّنة والإناث وعددهن 319 طالبة بنسبة 73% من العيّنة ذاتها.

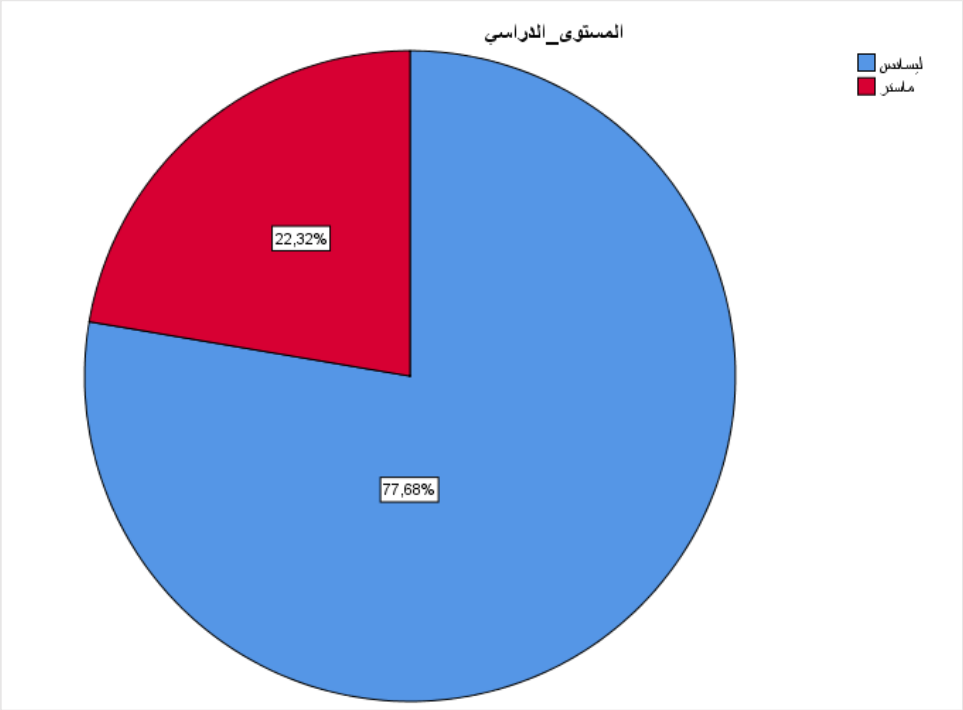


شكل10: يمثل توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول 32: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الأكاديمي.

المستوى الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية
ليسانس	341	78
ماستر	98	22
المجموع	439	100

يوضح الجدول توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الأكاديمي حيث كانت أعلى نسبة لمستوى ليسانس ب 78% ب 341 طالبا، في حين بلغت نسبة مستوى الماستر 22 %ب 98 طالبا.

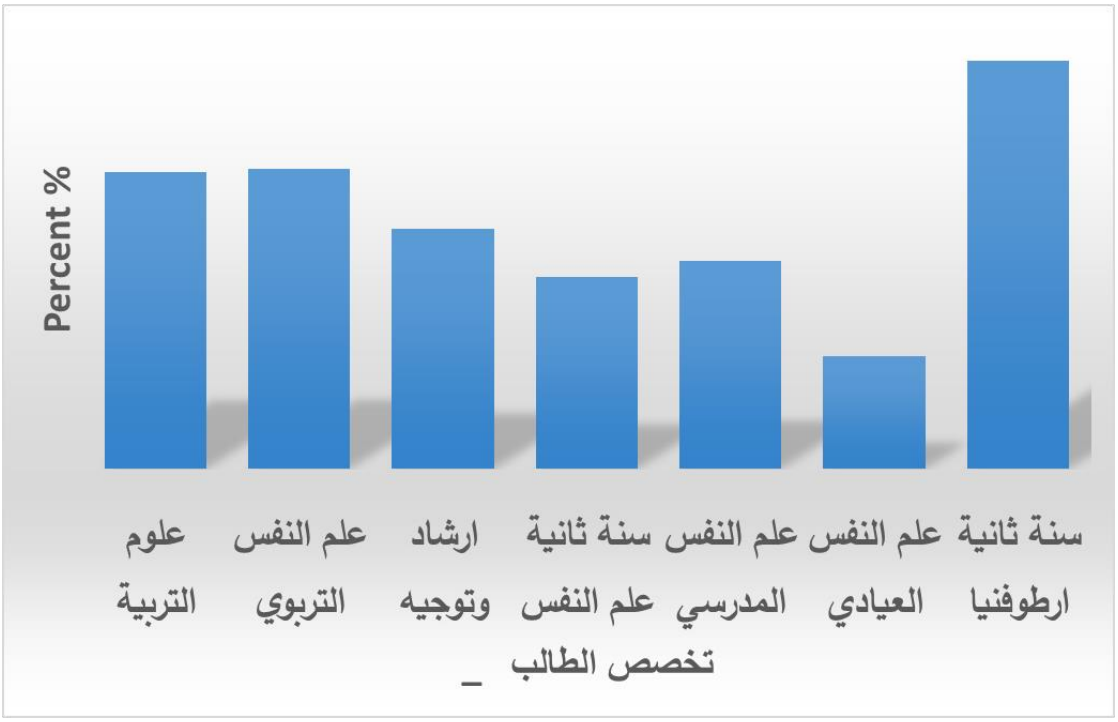


شكل11: يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الأكاديمي.

جدول33: يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علوم التربية	74	17
علم النفس التربوي	75	17
ارشاد وتوجيه	60	14
علم النفس	48	11
علم النفس المدرسي	52	12
علم النفس العيادي	28	6
أرطفونيا	102	23
المجموع	439	100

يظهر الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص الأكاديمي فنلاحظ تفاوت نسب توزيعها، كانت أعلى نسبة لتخصص الأرطفونيا 23% وأدنى نسبة لتخصص علم النفس العيادي 6% في حين تراوحت نسب التخصصات الباقية بين هاتين النسبتين.



شكل12: يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

3-أدوات الدراسة:

3-1 مقياس استراتيجيات التعلم:

الهدف: التعرف على مدى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم في النمطين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

مكونات المقياس: يتكون المقياس من 17 فقرة موزعة على أربع أبعاد وفقا لسلم ليكرت الخماسي.

جدول 34: يمثل أبعاد وفقرات مقياس استراتيجيات التعلم في صورته النهائية.

البعد	فقراته
الاستراتيجيات المعرفية	17 – 14 – 10 – 6 – 3
الاستراتيجيات ما وراء معرفية	16 – 12 – 8 – 2
استراتيجيات تسير الموارد	13 – 9 – 5 – 1
الاستراتيجيات الوجدانية	15 – 11 – 7 – 4

جدول 35: يمثل توزيع البدائل والدرجات لفقرات مقياس استراتيجيات التعلم.

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجات	5	4	3	2	1

تمّ استخراج المتوسط الفرضي لمقياس استراتيجيات التعلم وأبعاده؛ وذلك بحساب المدى ثم قسمة الحاصل على طول الفئة وهو 3 كما يلي:

جدول36: يمثل المتوسطات الفرضية لمقياس استراتيجيات التعلم وابعاده الفرعية.

مستوى استراتيجيات التعلم	متوسط الدرجات
منخفض	39 – 17
متوسط	62 – 40
مرتفع	85 – 63

وبالتالي فأقصى درجة يتحصل عليها المستجوب على مقياس استراتيجيات التعلم 85 بينما تقدر أدنى درجة ب 17.

3-2 مقياس الأداء الأكاديمي:

الهدف: التعرف على درجة الأداء لدى عينة الدراسة من خلال الجانب المعرفي، الانفعالي والمهاري.

مكونات المقياس: يتكون المقياس من 15 بندا موزعة على ثلاث مجالات: المعرفي، الانفعالي، المهاري (النفس حركي).

جدول 37: يوضح أبعاد وبنود مقياس الأداء الأكاديمي في صورته النهائية.

البعد	بنوده
المعرفي	1 – 4 – 7 – 9 – 11
الانفعالي	3 – 5 – 14 – 10 -12
المهاري	2 – 15 – 6 – 8 -13

جدول38: يمثل توزيع البدائل والدرجات لفقرات مقياس الأداء الأكاديمي.

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجات	5	4	3	2	1

تمّ استخراج المتوسط الفرضي لمقياس الأداء وأبعاده؛ وذلك بحساب المدى ثم قسمة الحاصل على طول الفئة وهو 3 كما يلي:

جدول39: يمثل المتوسطات الفرضية لمقياس الأداء وأبعاده الفرعية.

مستوى الأداء	متوسط الدرجات
منخفض	15 - 35

متوسط	55 – 36
مرتفع	75 – 56

وبالتالي فأقصى درجة يتحصل عليها المستجوب على مقياس الأداء الأكاديمي للطالب 75 بينما تقدر أدنى درجة ب 15.

4-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

لمعالجة معطيات الدراسة الأساسية؛ قمنا باستخدام الأساليب الإحصائية حسب ما تتطلبه طبيعة ومتغيّرات الدراسة وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار 26

كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 40: يمثل الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

الأسلوب الاحصائي	**الهدف منه**
التكرارات والنسب المئوية	وصف معطيات الدراسة وتمثيلها بيانيا
التحليل العاملي الاستكشافي	للتأكد من صدق ادوات الدراسة
معامل الفاكرونباخ	للتأكد من ثبات ادوات الدراسة
معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient	لحساب العلاقة بين استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري وعن بعد والأداء الأكاديمي للطالب
اختبار t لعينة واحدة	للكشف عن مستوى استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري وعن بعد الكشف عن مستوى الأداء

تحليل الانحدار المتعدد القياسي	للتنبؤ بالأداء من خلال استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.
تحليل التباين الاحادي ANOVA	لحساب الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم في كلا نمطي التعليم حسب مستوى التحصيل
المقارنات البعدية من خلال معامل Scheffe	لتحديد اتجاه الفروق
تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA	لحساب الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم في كلا نمطي التعليم تبعا للتخصص والمستوى الأكاديمي.
مربع ايتا الجزئي	لتحديد حجم التأثير لكل متغير مستقل في استخدام استراتيجيات التعلم

5. الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية:

– مراجعة الدراسات السابقة والتراث الأدبي الخاص بإستراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي، والوقوف على نتائجها وتوصياتها.

– إعداد أدوات الدراسة ببناء مقاييس الدراسة والتأكد من خصائصها السيكو مترية.

– تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي على عينة الدراسة.

– تحليل البيانات، استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

–صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

الخلاصة:

لقد تمّ في هذا الفصل الإلمام بكلّ ما يتعلق بالتطبيق الميداني للدراسة من حيث التطرق إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية والتي تم من خلالها التأكد من صلاحية أدوات الدارسة من حيث مقياس استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي، ومن ثم سيتم عرض النتائج ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية .

الفصـل السـادس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد:

1.عرض نتائج الدراسة.

2.تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

الخلاصة

تمهيد:

بعد إنهاء الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والتأكد من الخصائص السيكو مترية لمقياس استراتيجيات التعلم ومقياس الأداء الأكاديمي؛ تمّ تطبيق الدراسة الأساسية وبعد إنهاء تفريغ البيانات لكلّ من المقياسيين سنقوم بعرض وتفسير النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات في إطار الأدب النظري والدراسات السابقة، إلى جانب عرض أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

1.عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1-1عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والأداء لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من الفرضية تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول41: معامل الارتباط بيرسون بين درجات استراتيجيات التعلم في البيئتين الحضوري وعن بعد ودرجات الأداء لدى عينة الدراسة.

المتغير	معامل الارتباط	المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات المعرفية	,459**	**الاستراتيجيات المعرفية**	,490**	0,000
الاستراتيجيات ما وراء معرفية	,413**	**الاستراتيجيات ما وراء معرفية**	,439**	0,000

استراتيجيات تسيير الموارد	,436**	**استراتيجيات تسيير الموارد**	,468**	0,000
الاستراتيجيات الوجدانية	,323**	**الاستراتيجيات الوجدانية**	,408**	0,000
استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري	,506**	**استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد**	,514**	0,000
القرار			دالة عند 0,01	

من خلال المعالجة الإحصائية أفرزت النتائج عن وجود ارتباط ذو دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم والأداء في التعليم الحضوري لدى عينة الدراسة بقيمة 0,50 فهي قيمة موجبة ومتوسطة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01. بينما بلغت قيمة معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم والأداء في التعليم عن بعد 0,514 وهي قيمة موجبة ومتوسط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0,01.

أمّا فيما يتعلق بطبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم والأداء؛ فقد بينت النتائج أنّ الأداء الأكاديمي للطالب ارتبط بكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم على حدى في كل من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

حيث توضّح أنّ ارتباط الأداء والاستراتيجيات المعرفية هو الأعلى في كلا نمطي التعليم: التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، قدر ب 0,45 و0,49 على الترتيب عند مستوى الدلالة 0,01. تليه استراتيجيات تسيير الموارد بعامل ارتباط قدر ب 0,43 في التعليم الحضوري؛ و0,46 في التعليم عن بعد. أمّا الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بلغ معامل الارتباط 0,41 في التعليم الحضوري و0,43 في التعليم عن بعد. بينما قدر معامل الارتباط للاستراتيجيات الوجدانية والأداء في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد ب 0,32 و 0,40

على التوالي عند مستوى الدلالة 0,01 وهي الأدنى قيمة مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى. ومن خلال معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلم ككل وكل استراتيجية في كل من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد هي قيم متوسطة دالة إحصائيا عن مستوى الدلالة 0.01.

ومنه فالفرضية الأولى تحققت؛ وعليه يمكن القول بأنّه توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم ككل وابعادها: الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء معرفية، استراتيجيات تسيير الموارد، الاستراتيجيات الوجدانية والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

1- 2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري مرتفع.

وللتحقق من الفرضية تم حساب اختبار t لعينة واحدة.

جدول 42: يوضح نتائج اختبار t لعينة واحدة لتحديد مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري	67 ,605	9,2119	51	37,770	438	0,000
الاستراتيجيات المعرفية	20,972	3,6050	15	34,727	438	0,000

الاستراتيجيات ما وراء معرفية	15,464	2,5638	12	28,314	438	0,000
استراتيجيات تسيير الموارد	15,936	2,5338	12	32,548	438	0,000
الاستراتيجيات الوجدانية	15,232	2,6250	12	25,799	438	0,000

من الجدول نلاحظ أنّ قيمة t قدرت ب 37,770 عند مستوى الاحتمالية 0.000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 وبمقارنة المتوسطات يتضح أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم بلغ 67,605 وهو أكبر من المتوسط الفرضي والمقدر ب 51 وعليه يمكن القول بأنّ مستوى استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري لدى عينة الدراسة مرتفع.

كما انعكس على أبعاده حيث أنّ المتوسطات الحسابية أكبر من المتوسط الفرضي، والقيمة الاحتمالية تساوي 0,000 وهي أقل من القيمة المعنوية 0,05. وكان ترتيب الأبعاد حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

المرتبة الأولى لبعد الاستراتيجيات المعرفية قدر ب 20,972، يليه بعد استراتيجيات تسيير الموارد ب 15,936، المرتبة الثالثة لبعد الاستراتيجيات ما وراء معرفية قدر ب 15,464، ثم المرتبة الرابعة لبعد الاستراتيجيات الوجدانية ب 15,232 وعليه نقبل فرضية البحث وبالتالي: مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري مرتفع.

1-3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد مرتفع.

للتحقق من الفرضية تم حساب اختبار t لعينة واحدة كما يلي:

جدول 43: يوضح نتائج اختبار t لعينة واحدة لتحديد درجات استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد	64,125	12,4082	51	22,163	438	0,000
الاستراتيجيات المعرفية	19,697	4,4059	15	22,336	438	0,000
الاستراتيجيات ما وراء معرفية	14,8222	3,1551	12	18,742	438	0,000
استراتيجيات تسيير الموارد	14,8724	3,3579	12	17,923	438	0,000
الاستراتيجيات الوجدانية	14,7335	3,1024	12	18,461	438	0,000

من الجدول نلاحظ أنّ قيمة t قدرت ب 22,163 عند مستوى الاحتمالية 0.000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 وبمقارنة المتوسطات يتضح أنّ المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس استراتيجيات

التعلم بلغ 64,125 وهو أكبر من المتوسط الفرضي والمقدر ب 51 وعليه يمكن القول بأنّ مستوى استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد لدى عينة الدراسة مرتفع.

كما انعكس على أبعاده حيث أنّ المتوسطات الحسابية أكبر من المتوسط الفرضي، والقيمة الاحتمالية تساوي 0،000 وهي أقل من القيمة المعنوية 0،05. وكان ترتيب الأبعاد حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

المرتبة الأولى لبعد الاستراتيجيات المعرفية قدر ب 19,697، يليه بعد استراتيجيات تسيير الموارد ب 14,8222، المرتبة الثالثة لبعد الاستراتيجيات ما وراء معرفية قدر ب 14,8724، ثم المرتبة الرابعة لبعد الاستراتيجيات الوجدانية ب 14,7335.

4-1 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: مستوى الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة متوسط.

وللتحقق من الفرضية تم تطبيق اختبار t لعينة واحدة.

جدول 44: يوضح نتائج اختبار t لعبنة واحدة لتحديد مستوى الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الأداء الأكاديمي	54,833	10,00329	45	20,597	438	0,000
البعد المعرفي	18,2005	3,7142	15	18,054	438	0,000
البعد الانفعالي	18,8337	4,01051	15	20,029	438	0,000
البعد المهاري	17,7995	3,71421	15	15,793	438	0,000

من الجدول نلاحظ قيمة t قدرت ب 20,597 عند القيمة الاحتمالية 0.000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 وبمقارنة المتوسطات يتضح أنّ المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم بلغ 54, 833 وهو أكبر من المتوسط الفرضي والمقدر ب 45 وعليه يمكن القول بأنّ مستوى الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة متوسط.

كما انعكس على أبعاده حيث أنّ المتوسطات الحسابية أكبر من المتوسط الفرضي، والقيمة الاحتمالية تساوي 0,000 وهي أقل من القيمة المعنوية 0,05. وكان ترتيب الأبعاد حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

المرتبة الأولى للبعد الانفعالي قدر ب 18,8373، يليه البعد المعرفي ب 18,2005، المرتبة الثالثة للبعد المهاري قدر ب 17,7995.

1-5 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أبعاد استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

لبيان الأثر الإحصائي في هذه العلاقة تمّ حساب الانحدار المتعدد التدريجي كما يلي:

جدول45: مصفوفة الارتباط لنموذج الانحدار بين أبعاد استراتيجيات التعلم في النمطين الحضوري وعن بعد والأداء لعينة الدراسة.

الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات المعرفية _حضوري	,459	,000
الاستراتيجيات ماوراءمعرفية_حضوري	,413	,000

استراتيجيات تسييرالموارد_حضوري	,436	,000
الاستراتيجيات الوجدانية_حضوري	,323	,000
استراتيجيات تسيير الموارد _ عن بعد	,468	,000
الاستراتيجيات الوجدانية_ عن بعد	,408	,000
الاستراتيجيات المعرفية_ عن بعد	,490	,000
استراتيجيات ما وراء معرفية _عن بعد	,439	,000

من الجدول نلاحظ أنّ كل قيم الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية0.001. إذا هناك علاقة طردية متوسطة بين أبعاد استراتيجيات التعلم في النمطين حضوري وعن بعد وأداء الطلبة ممّا يشير أنّ هناك تعدّدية خطيّة.

سنقوم بدراسة الانحدار المتعدد التدريجي من أجل معرفة حجم التأثير وتفسيره لكل أبعاد استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد على الأداء الأكاديمي.

جدول 46: نموذج معادلة الانحدار التدريجي

النموذج	المتغيرات المدخلة	الطريقة
1	الإستراتيجيات معرفية_ عن بعد	**Stepwise**
2	تسييرموارد_حضوري	
3	ماوراءمعرفية_حضوري	
4	معرفية_حضوري	

5	تسيير_ عن بعد	

يتّضح لنا من الجدول المتغيّرات التي أدخلت في معادلة الانحدار للأداء الأكاديمي كمتغيّر تابع واستراتيجيات التعلّم في كلا نمطي التعليم حضوري وعن بعد كمتغيّرات مستقلة والطريقة المستخدمة في النموذج الانحدار التدريجي Stepwise. ومنه فالمتغيّرات التي تمّ إدخالها: الإستراتيجيات معرفية_ عن بعد، تسييرموارد_حضوري، ماوراءمعرفية_حضوري، معرفية_حضوري، تسيير_ عن بعد.

جدول 47: معاملات الارتباط ونتائج تحليل التباين ANOVA لاختبار معنوية الانحدار بين استراتيجيات التعلم في النمطين حضوري وعن بعد والأداء لدى عينة الدراسة.

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط	مربع الارتباط المعدّل	قيمة F	مستوى الدلالة
1	الانحدار	10515,915	1	10515,915	,490[a]	,240	,238	137,948	,000[b]
	البواقي	33312,946	437	76,231					
	المجموع	43828,861	438						
2	الانحدار	14375,825	2	7187,913	,573[b]	,328	,325	106,404	,000[c]
	البواقي	29453,036	436	67,553					
	المجموع	43828,861	438						
3	الانحدار	15202,572	3	5067,524	,589[c]	,347	,342	77,005	,000[d]
	البواقي	28626,290	435	65,808					
	المجموع	43828,861	438						
4	الانحدار	15614,151	4	3903,538	,597[d]	,356	,350	60,044	,000[e]

	البواقي	28214,710	434	65,011					
	المجموع	43828,861	438						
5	الانحدار	16172,500	5	3234,500	,607[e]	,369	,362	50,641	,000[f]
	البواقي	27656,361	433	63,872					
	المجموع	43828,861	438						

يوضح الجدول معاملات الارتباط بين الأداء الأكاديمي وأبعاد استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد في النماذج الخمسة المستخلصة، من النموذج الخامس بلغت قيمة معامل الارتباط 0,607 ومربع معامل الارتباط ب 0,369 أمّا قيمة مربع معامل الارتباط المعدل هي 0,362

وبذلك يمكن القول بأنّ استراتيجيات التعلم في النموذج الخامس تفسر ب 36,9% من الأداء الأكاديمي، أمّا النسبة الباقية تفسرها متغيرات أخرى. كما أنّ قيمة F قدرت ب 50,641 عند مستوى الدلالة 0,000 وهي أقل من 0,05 وهذا ما يدّل على قابلية النموذج للاختبار.

من أجل تحسين النموذج والحصول على أكبر تفسير؛ سنخضع نفس المتغيرات للانحدار المتعدد التدريجي، حيث يقوم باستبعاد المتغيرات تدريجيا وهو ما يوضحه لنا الجدول التالي:

جدول 48: استبعاد المتغيرات بالانحدار المتعدد التدريجي تبعا لمعامل الارتباط الجزئي.

النموذج	المتغيرات	Beta In	معامل الارتباط الجزئي	قيمة t	مستوى الدلالة
	الإستراتيجيات المعرفية_حضوري	,298[b]	,304	6,661	,000

1	ماوراءمعرفية_حضوري	,286[b]	,311	6,829	,000
	تسييرموارد_حضوري	,313[b]	,340	7,559	,000
	وجدانية_حضوري	,223[b]	,249	5,372	,000
	استراتيجيات تسيير الموارد _عن بعد	,248[b]	,205	4,373	,000
	وجدانية_عن بعد	,121[b]	,098	2,061	,040
	ماوراء_عن بعد	,182[b]	,146	3,086	,002
2	معرفية_حضوري	,172[c]	,160	3,384	,001
	ماوراءمعرفية_حضوري	,169[c]	,168	3,544	,000
	وجدانية_حضوري	,092[c]	,094	1,973	,049
	تسيير_عن بعد	,124[c]	,103	2,151	,032
	وجدانية_عن بعد	,091[c]	,078	1,632	,103
	ماوراء_عن بعد	,102[c]	,085	1,790	,074
3	معرفية_حضوري	,132[d]	,120	2,516	,012
	وجدانية_حضوري	,045[d]	,044	,926	,355
4	تسيير الموارد _عن بعد	,127[d]	,107	2,239	,026
	وجدانية_عن بعد	,062[d]	,054	1,116	,265
	ماوراء معرفة _عن بعد	,040[d]	,032	,667	,505
	وجدانية_حضوري	,019[e]	,018	,376	,707
	تسيير الموارد _عن بعد	,171[e]	,141	2,957	,003
	وجدانية_عن بعد	,093[e]	,079	1,657	,098

	ماوراء معرفية _عن بعد	,094[e]	,072	1,512	,131
5	وجدانية_حضوري	,013[f]	,013	,263	,793
	وجدانية_عن بعد	,032[f]	,025	,518	,605
	ماوراء معرفية _عن بعد	,026[f]	,019	,393	,695

يتضح من الجدول على أنه تم استبعاد ثلاث ابعاد لاستراتيجيات التعلم: الاستراتيجيات الوجدانية في كل من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في التعليم عن بعد بقيم t قدرت: 0,263، 0,518، 0,393عند مستوى الدلالة 0,793، 0,605، 0,695 على التوالي، وهي قيم أكبر من 0,05 وبالتالي غير دالة احصائيا. ومنه تتم دراسة علاقة الانحدار المتعدد التدريجي لمختلف النماذج الممكنة حيث يتم ادخال الابعاد تدريجيا، لحساب مقدار التأثير كما يلي:

جدول49: معاملات نموذج الانحدار المتعدّد التدريجي لمعادلة خط الانحدار بين استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والأداء الأكاديمي.

النموذج	المتغيرات	B	Beta	قيمة T	مستوى المعنوية
1	الثابت	32,929		17,231	,000
	معرفية_ عن بعد	1,112	,490	11,745	,000
2	الثابت	17,658		6,528	,000
	معرفية_ عن بعد	,889	,391	9,465	,000
	تسييرموارد_حضوري	1,234	,313	7,559	,000
3	الثابت	14,127		4,957	,000
	معرفية_ عن بعد	,829	,365	8,794	,000
	تسييرموارد_حضوري	,889	,225	4,723	,000

	ماوراءمعرفية_حضوري	,660	,169	3,544	,000
4	الثابت	12,954		4,513	,000
	معرفية_عن بعد	,750	,330	7,593	,000
	تسييرموارد_حضوري	,709	,180	3,538	,000
	ماوراءمعرفية_حضوري	,525	,135	2,725	,007
	معرفية_حضوري	,366	,132	2,516	,012
5	الثابت	12,420		4,356	,000
	معرفية_ عن بعد	,488	,215	3,692	,000
	تسييرموارد_حضوري	,480	,122	2,253	,025
	ماوراءمعرفية_حضوري	,496	,127	2,591	,010
	معرفية_حضوري	,472	,170	3,173	,002
	تسيير_ عن بعد	,510	,171	2,957	,003

ثم تم ادخال المتغيرات تدريجيا وصولا الى النموذج 5 الذي يشمل: الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات تسير الموارد في التعليم عن بعد. واستراتيجيات تسيير الموارد، الاستراتيجيات ما وراء معرفية، الاستراتيجيات المعرفية في التعليم الحضوري التي تمثل في مجموعها بنسبة 60,7% من الاداء الأكاديمي، وهي الاعلى من بين النماذج مع الحفاظ على معنوية الانحدار.

نلاحظ أنّ قيم t للأبعاد: الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء معرفية، استراتيجيات تسيير الموارد في التعليم الحضوري ب 3,173، 2,591، 2,253 على الترتيب. في حين قدرت قيمة t لاستراتيجيات تسيير الموارد2,957 والاستراتيجيات المعرفية 3,692 عند مستوى الدلالة 0,000 وهي أقل من 0,05 وبالتالي دالة احصائيا.

فمن الجدول50 و 51 نستنتج وجود أثر التّباين بين أبعاد استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد على الأداء الأكاديمي للطالب. فالانحدار المتعدد التدريجي أسفر عن قبول الأبعاد الأكثر تأثيرا: الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء معرفية، استراتيجيات تسيير الموارد في التعليم الحضوري والاستراتيجيات المعرفية، استراتيجيات تسيير الموارد في التعليم عن بعد، واستبعد الاستراتيجيات الوجدانية في كلا نمطي التعليم حضوري وعن بعد والاستراتيجيات ما وراء معرفية، في التعليم عن بعد لقلّة مساهمتها. ممّا يدّل على العلاقة الطردية لاستخدام استراتيجيات التعلّم والأداء، أي كلّما زاد استخدامها ارتفع أداء الطالب. وبالتالي يمكن التنبؤ بدرجات الأداء من خلال استخدام استراتيجيات التعلم لدى عينة الدراسة في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

ويمكن كتابة معادلة الانحدار على النحول التالي:

- المقدار الثابت: 12,420
- معاملات الانحدار غير المعيارية:

➢ الاستراتيجيات المعرفية في التعليم عن بعد: 0,488

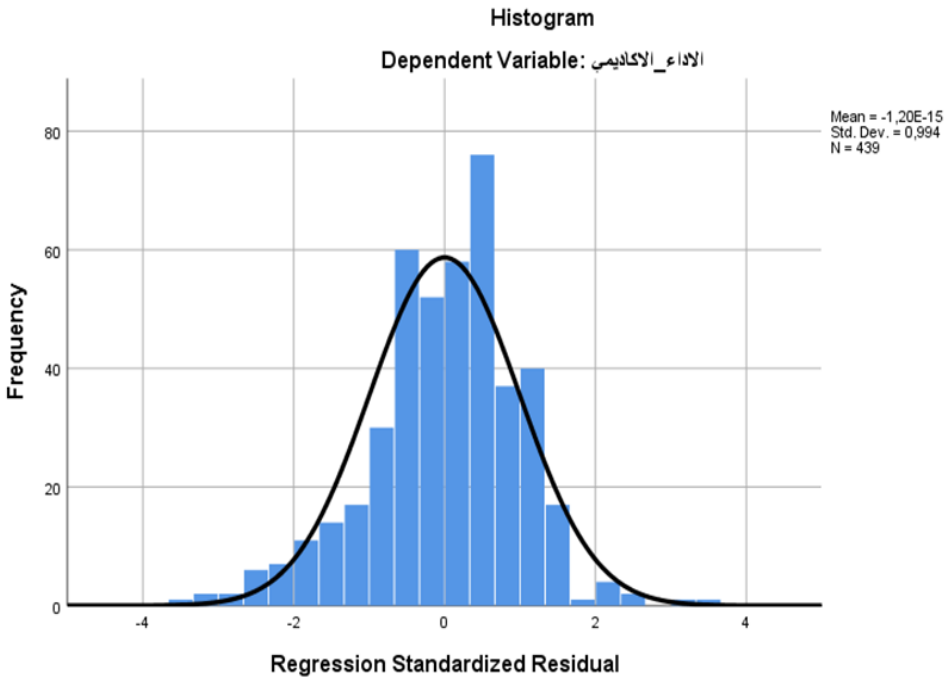
➢ استراتيجيات تسيير الموارد في التعليم الحضوري: 0,480

➢ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في التعليم الحضوري: 0,496

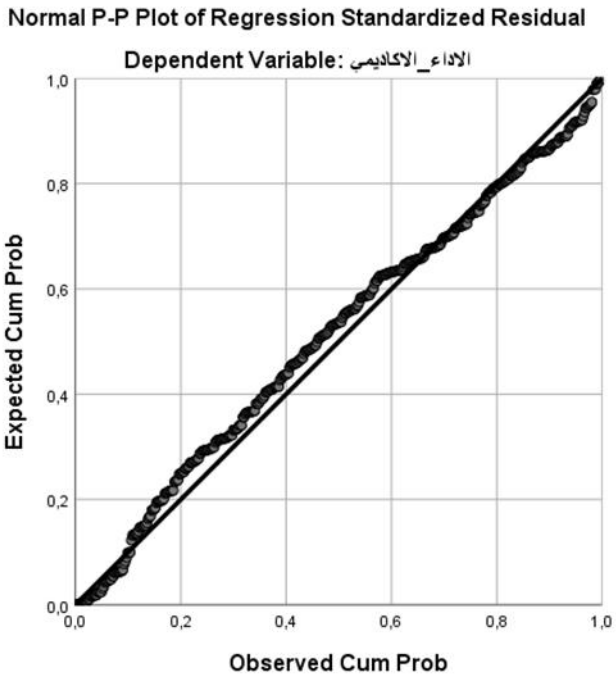
➢ الاستراتيجيات المعرفية في التعليم الحضوري: 0,472

➢ استراتيجيات تسيير الموارد في التعليم عن بعد: 0,510

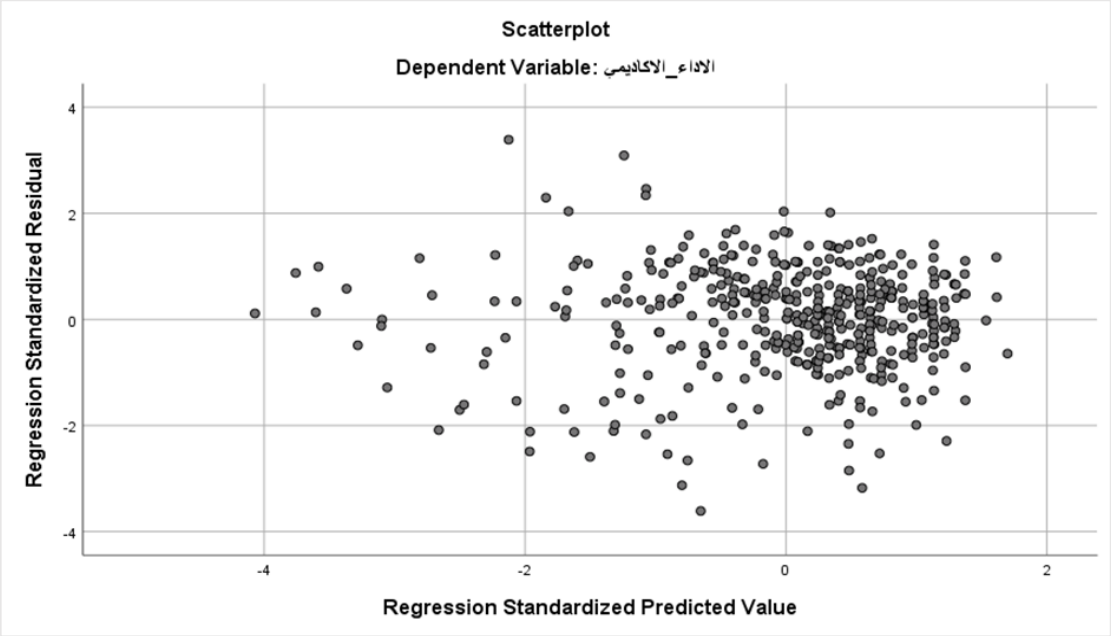
الأداء الاكاديمي = 12,420+ الإستراتيجيات المعرفية عن بعد (0,488) + استراتيجيات تسيير الموارد حضوري (0,496) + الاستراتيجيات ما وراء معرفية حضوري (0,496) + الاستراتيجيات المعرفية حضوري (0,472) + استراتيجيات تسيير الموارد عن بعد (0,510)



شكل13: يمثل المدرج التكراري للتوزيع الطبيعي للبيانات.



الشكل14: يمثل التوزيع الطبيعي للبواقي



شكل15: يمثل شكل انتشار البواقي.

1- 6 عرض نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية: توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

جدول50: تحليل التباين الأحادي ANOVA لتحديد الفروق بين أفراد عينة الدراسة في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمستوى التحصيل.

مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
منخفض	64,0323	11,22639	7,150	,001	دالة احصائيا
متوسط	67,9206	8,70948			

مرتفع	70,7027	8,47501			

يتوضح من الجدول ارتفاع قيمة المتوسط لمستوى التحصيل المرتفع عن مستويات التحصيل المتوسط والمنخفض، حيث كان أعلى متوسط حسابي في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري هو مستوى التحصيل المرتفع بقيمة 70,7027. والمتوسط الحسابي لمستويات التحصيل المتوسط والمنخفض بقيمة 67,9206 و64,0323 على التوالي.

كما جاءت قيمة F ب 7,150 عند القيمة الاحتمالية 0,001 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي نستنتج أنّه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمستوى التحصيل.

ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنة البعدية Scheffe الذي يوضح ماهية الفروق كما يلي:

جدول 51: يوضح معامل Scheffe للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق في مستوى تحصيل الطلبة في التعليم الحضوري.

مستوى التحصيل	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
متوسط ..... منخفض	3,88833*	0,009	غير دالة
مرتفع ..... منخفض	6,67044*	0,02	دالة
منخفض ..... مرتفع	-6,67044*	0,02	دالة

من الجدول يتضح أن سبب الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمستوى التحصيل يعود إلى الفرق في مستوى التحصيل المرتفع والمنخفض بفارق معنوي 6,67044 عند القيمة الاحتمالية 0,02 وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي هي دالة إحصائيا. فبينما الفرق بين مستوى

التحصيل المتوسط والمنخفض لم يكن دال إحصائيا حيث جاءت القيمة الاحتمالية 0.009 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05.

وعليه نقبل فرضية البحث ونقول: توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) لصالح مستوى التحصيل المرتفع.

1-7 عرض نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية: توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد حسب لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

جدول52: تحليل التباين الأحادي ANOVA لتحديد الفروق بين أفراد عينة الدراسة في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد حسب مستوى التحصيل.

مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
منخفض	59,5323	16,86855	5,085	,007	غير دالة احصائيا
متوسط	64,9441	11,33298			
مرتفع	64,2973	11,78715			

يتوضح من الجدول ارتفاع قيمة المتوسط لمستوى التحصيل المتوسط عن مستويات التحصيل المرتفع والمنخفض، حيث كان أعلى متوسط حسابي في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد هو مستوى التحصيل المتوسط بقيمة 64,9441. والمتوسط الحسابي لمستويات التحصيل المرتفع والمنخفض بقيمة 64,2973 و59,5323 بالترتيب وهي قيم متقاربة.

كما جاءت قيمة ب 5,085عند القيمة الاحتمالية 0,007 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي نستنتج أنّه لا توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

1-8 عرض نتائج الفرضية الثامنة:

نص الفرضية: توجد فروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما.

وللتحقق من الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا للمستوى الأكاديمي والتخصص كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول53: نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
المستوى الأكاديمي	1227,006	1	1227,006	18,030	,000
التخصص الأكاديمي	5739,423	6	956,571	14,056	,000
المستوى الأكاديمي + التخصص	680,274	1	680,274	9,996	,002
الأخطاء	29263,637	430	68,055		
المجموع	2043645,000	439			

من الجدول قدّرت قيمة F ب 18,030 للمستوى الأكاديمي عند القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05 وعليه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا للمستوى الأكاديمي.

كما قدّرت قيمة F لمتغير التخصص ب 14,056 عند القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أصغر من مستوى الدلالة0,05 وعليه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم تبعا لمتغير التخصص.

في حين قدرت قيمة F لتفاعل المتغيرين المستوى والتخصص الأكاديمي ب 9,996 عند القيمة الاحتمالية 0,002 وهي أقل من مستوى الدلالة0,05 وعليه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم تبعا لتفاعل كلّ من التخصص والمستوى الأكاديمي.

ولكي يتم اتخاذ القرار النهائي للنتائج المتحصل عليها ينبغي حساب حجم الأثر Effect Size ويتمّ الاستدلال من مربع ايتا والذي يعدّ الأفضل مع تحليل التباين ويعطي تقدير خاص بالنسبة لنسبة التباين المفسر إلى غير المفسر.

الجدول54: يوضح قيمة مربع ايتا لكل من المستوى الأكاديمي والتخصص في التعليم الحضوري.

المتغيرات	مربع ايتا الجزئي
المستوى الأكاديمي	,040
التخصص	,164
المستوى + التخصص	,023

من الجدول تقدر نسبة ايتا مربع للمستوى الأكاديمي ب 40% بينما حجم تأثير متغير التخصص ب 16,4%وبالتالي ناكد وجود فروق معنوية في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري حسب المستوى الأكاديمي.

ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنة البعديةScheffe من خلال Post Hoc الذي يوضح ماهية الفروق كما يلي:

جدول55: يوضح معامل Scheffe للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق في التخصص الأكاديمي في التعليم الحضوري.

التخصص	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
علم النفس المدرسي ⬅ علوم التربية	-10,9018*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ⬅ علم النفس التربوي	-10,8023*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ⬅ ارشاد وتوجيه	-9,4256*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ⬅ سنة ثانية علم النفس	-13,2756*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ⬅ علم النفس العيادي	-12,4780*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ⬅ ارطوفونيا	-12,1776*	,000	دالة

من الجدول يتضح أنّ سبب الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لتخصص الأكاديمي يعود إلى الفرق في تخصص علم النفس المدرسي بفارق معنوي 6,67044 عند القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي هي دالة إحصائيا. فبينما الفرق بين التخصصات الأخرى المذكورة في الجدول أعلاه لم تكن دال إحصائيا حيث جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة 0,05.

وعليه نقول: توجد فروق بين استجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح تخصص علم النفس المدرسي.

شكل 15: تمثيل بياني يمثل تفاعل كل من المستوى والتخصص الأكاديمي في استراتيجيات التعلم الحضوري.

1-7 عرض نتائج الفرضية التاسعة:

نص الفرضية: توجد فروق بين استجابات افراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما.

وللتحقق من الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا للمستوى الأكاديمي والتخصص كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 56: نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
المستوى الأكاديمي	1242,815	1	1242,815	11,384	,001
التخصص الأكاديمي	12495,564	6	2082,594	19,076	,000
المستوى الأكاديمي + التخصص	2131,265	1	2131,265	19,522	,000
الأخطاء	46945,109	430	109,175		
المجموع	1872627,000	439			

من الجدول قدّرت قيمة F ب 11,384 للمستوى الأكاديمي عند القيمة الاحتمالية 0,001 وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05 وعليه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في عن بعد تبعا للمستوى الأكاديمي. كما قدّرت قيمة F لمتغير التخصص ب 19,076عند القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أصغر من مستوى الدلالة0,05 وعليه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمتغير التخصص.

في حين قدّرت قيمة F لتفاعل المتغيرين المستوى والتخصص الأكاديمي ب 19,522 عند القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أقل من مستوى الدلالة0,05 وعليه توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لتفاعل كل من التخصص والمستوى الأكاديمي.

ولكي يتمّ اتخاذ القرار النهائي للنتائج المتحصل عليها ينبغي حساب حجم الأثر Effect Size ويتم الاستدلال من مربع ايتا والذي يعدّ الأفضل مع تحليل التباين ويعطي تقدير خاص بالنسبة لنسبة التباين المفسر إلى غير المفسر.

الجدول57: يوضح قيمة مربع ايتا لكل من المستوى الأكاديمي والتخصص في التعليم عن بعد.

المتغيرات	مربع ايتا الجزئي
المستوى الأكاديمي	,026
التخصص	,210
المستوى + التخصص	,043

من الجدول تقدر نسبة ايتا مربع للمستوى الأكاديمي ب 26% بينما حجم تأثير متغير التخصص ب 16,4%. وتقدر قيمة ايتا مربع للتفاعل بينهما ب 43%.

وبالتالي ناكد وجود فروق معنوية في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري حسب المستوى الأكاديمي.

ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنة البعديةScheffe من خلال Post Hoc الذي يوضح ماهية الفروق كما يلي:

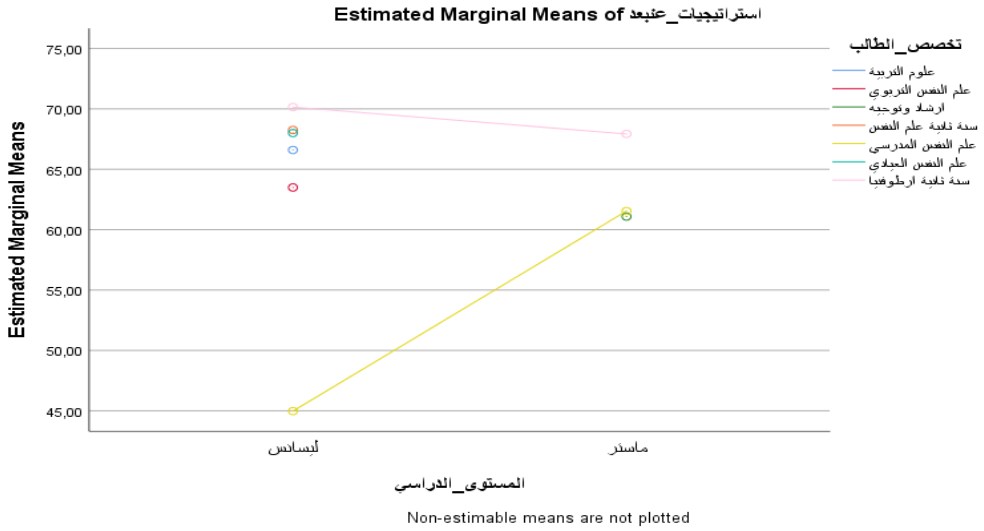
جدول 58: يوضح معامل Scheffe للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق في التخصص الأكاديمي في التعليم عن بعد.

التخصص	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
علم النفس المدرسي .... علوم التربية	-18,1138*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ..... علم النفس التربوي	-15,0126*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ..... ارشاد وتوجيه	-12,6026*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ..... سنة ثانية علم النفس	-19,7692*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ..... علم النفس العيادي	-19,5192*	,000	دالة
علم النفس المدرسي ..... ارطفونيا	-21,0781*	,000	دالة

من الجدول يتضّح أنّ سبب الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لتخصص الأكاديمي يعود إلى الفرق في تخصص علم النفس المدرسي بفارق معنوي عند القيمة الاحتمالية 0,000

وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي هي دالة إحصائيا. فبينما الفرق بين التخصصات الأخرى المذكورة في الجدول أعلاه لم تكن دال إحصائيا حيث جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة 0,05.

وعليه نقول: توجد فروق بين استجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح تخصص علم النفس المدرسي.



شكل 16: تمثيل بياني يمثل تفاعل كل من المستوى والتخصص الأكاديمي في استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد.

2- مناقشة وتفسير النتائج:

2-1 مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

نصّت الفرضية على أنّه توجد علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجيات التعلم في كل من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والأداء لدى عينة الدراسة.

وللتحقيق منها تم حساب معامل الارتباط بيرسون، أظهرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة ومقبولة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد: 0,50، 0,51 على الترتيب.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة باختلاف العينة أو المستوى أو الاستراتيجيات المستخدمة والبيئة الأكاديمية. حيث ساهمت دراسة كل من:

دراسة (Khalid et al., 2020): العلاقة بين التعلم الموجه ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة في التعليم عن بعد والتعليم التقليدي. أظهرت النتائج بأنّ هناك علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في كل من النمطين: التعليم عن بعد والتعليم التقليدي والتحصيل الأكاديمي. وكان الارتباط عال بتحصيل طلبة الجامعة في التعليم عن بعد مقارنة بالتعليم التقليدي.

دراسة (البهنساوي & غنيم, 2022): الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي وأبعاده (إدارة البيئة والسلوك، البحث عن المعلومات، السلوك التنظيمي غير التكيفي) والأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما تتماشى نتائج دراستنا ودراسة (Ariffin et al., 2021): دراسة استكشافية لاستخدام استراتيجيات التعلم في تعلم اللغة الانجليزية عبر الأنترنت. حيث كشفت النتائج عن ارتباط منخفض لاستخدام استراتيجيات التعلم بأدائهم لتعلم اللغة الانجليزية. وبشكل عام، كان هناك تأثير ايجابي لاستراتيجيات التعلم على أداء الطلاب مع نمط التّعلم الجديد (التعليم عن بعد) بدل التعليم التقليدي.

كما تتفق ودراسة (Durso & DECOSTER, 2022): تحليل العلاقة بين الأداء الأكاديمي واستراتيجيات التعلم لدى طلبة الجامعة في التعليم عن بعد بالبرازيل. ومن نتائج البحث، وجود علاقة إيجابية بين إستراتيجيات التعلم (الاستراتيجيات المعرفية، السلوكية، التنظيم الذاتي) والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ظل التعليم عن بعد. كما أشارت إلى أنّ الاستراتيجيات المعرفية الأكثر تنبؤا بالأداء الأكاديمي.

دراسة (Sabri et al., 2020): علاقة الأداء الأكاديمي باستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الجامعية. أظهرت النتائج بأنّ استراتيجية تنظيم الجهد وهي من استراتيجيات تسيير الموارد ارتباطا إيجابيا بالأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة بينما لم تظهر الاستراتيجيات الأخرى (المعرفية وما وراء المعرفية) الارتباط بالأداء الأكاديمي.

كما أثبتت نتائج دراسة (Bećirović et al., 2021): العلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة والانجاز الاكاديمي والمستوى الدراسي والنوع: دراسة استكشافية. أثبتت النتائج بأنّ الاستراتيجيات المعرفية تتنبئ بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي والاستراتيجيات ما وراء معرفية هي الأكثر استخداما، بينما الاستراتيجيات العاطفية تعد منبئات سلبية لإنجاز الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ثانية.

ويمكن للطالبة تفسير هذا الارتباط كون استراتيجيات التعلم متقاربة الأهمية من حيث أداء الطالب. ممّا يعتبر مؤشرا على أنّ كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم تساهم بمقدار معين في هذه العلاقة. بمعنى أنّه كلما استخدم الطالب استراتيجيات التعلم ينعكس بشكل إيجابي على أدائه الأكاديمي في البيئتين: التعليم

الحضوري والتعليم عن بعد. كما أنّه تمّ استخدامها بصورة متكافئة في كلّ من نمطي التعليم حتى يتمكنوا من التحكم بأدائهم وفقا لافتراضات محدّدة وخاصة بهم.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أنّ استخدام استراتيجيات التعلم تهدف بذاتها إلى تحسين أداء الطالب بمعنى أهمية استخدام استراتيجيات التعلم تكمّن في التغذية الراجعة لأساليب ونشاطات التعلم وتمكنه من الفهم ومن ثمّ اكتساب المعرفة الجديدة من خلال إدراك المعلومات، تجميعها تحليلها وتصنيفها ممّا يجعل المتعلم عضوا فعالا في التعلم الخاص به وقادرا على تنظيمه لتحقيق أداء أفضل.

كما أنّ الأداء يعدّ الأثر الرجعي لتقويم استخدام هاته الاستراتيجيات لمعالجة مواقف التعلم ما يسمح للطلبة بتقويم نتائجهم. حيث أنّ استراتيجيات التعلم تتيح الفرصة للاستفادة من طرق وإجراءات فعالة للدراسة؛ وهو ما ذكرته (سليم, 1990) " فكم من طالب يذاكر كثيرا لكن أداءه ضعيف وكم من طالب يتوقع له تحصيلا متميزا لما يبذله من جهد لكن نتائجه ضعيفة".

كما يمكن تفسيرها إلى أنّ الطلبة في هذه المرحلة العمرية والأكاديمية وكذا سمات التخصص (العلوم الاجتماعية) ومتطلباته يسعون إلى توسيع معارفهم وتوجيهها.

وهو ما تطرق إليه (Kashora et al., 2016) أنّ هيكل المقرر الدراسي أو المحاضرات واستراتيجيات التدريس تفضل اجراءات تعلّم مناسبة حتى تسمح للطلبة باكتساب المعرفة. الأمر الذي يتطلب استخدام التقنيات المناسبة ممّا قد تفرض الأكثر والأقل استخداما لاستراتيجيات التعلم.

كما أشار (Weinstein et al., 2011) بأنّ ملائمة استراتيجيات التعلم تعتمد على المعايير الشخصية لمدى فائدتها في مواقف تعليمية محددة. فطلبة قسم العلوم الاجتماعية وباعتبارها من الشعب الأدبية تتطلب الحفظ والمراجعة وهذه الأخيرة تستدعي استرجاع واستظهار المعلومات تحضيرا للامتحانات.

فارتباط استخدام عينة الدراسة بالاستراتيجيات المعرفية بالدرجة الأولى باعتبارها وسيلة للحصول على شرح للمحاضرات، كما تساعدهم على إعداد ملخصات خاصة بهم وتدوين الملاحظات بالأخص إذا لم يستوعب الطالب المحاضرة أو لم يفهمها.

يمكن تفسيرها إلى أنّ الطلبة يقومون بتكييف استراتيجياتهم مع كيفية تقييمهم خاصة والجامعة الجزائرية تعتمد على الامتحانات النظامية ممّا يستدعي من الطالب الاحتفاظ بالمعلومات. وهو ما أشار اليه Singh.D.N المعلم أو الاستاذ هو من يقوم بالتقويم و ممّا يسود أسلوب السؤال والجواب والتقيّد بالمنهاج. وهي تتوافق وفكرة أنّ انشطة التقّييم يؤثر بقوة على نهج التعلم (Brown, 2017) ,.(Panadero et al 2019).

بمعنى اخر أنّ تعلم الطلبة موجه نحو النتائج (النقاط و معدل المسار للانتقال للسنة الموالية) قد يغيّر الوضع ضمنيا مفهوم التّعلم بمعنى اجتياز الامتحان بدلا من تعلم التّعلم إذ يستخدمون استراتيجيات التعلم من أجل الامتحانات وليس لكيفية التعلم وتطويره (Kember & Watkins, 2012). فالأداء أو التحصيل الأكاديمي يكمن في الحصول على الدرجات. وهو ما يتعيّن على الطالب البذل المزيد من الجهد في المنزل باستخدام المراجع الخارجية والمصادر المختلفة ومناقشة المحتوى مع الزملاء بشكل هامشي.

وهوما ينعكس من خلال استراتيجيات تسيير الموارد؛ فالطلبة القادرون على تنظيم بيئة دراستهم والتأثير عليها، فهم أكثر قدرة على مقاومة التشتيت بالإضافة إلى الحفاظ على التركيز وبالتالي القدرة على الأداء الجيّد لدراستهم (Pintrich, 2004). فهي تساعد على التوفيق بين المتطلبات الأكاديمية في كلّ من نمطي التعليم: – عن بعد والحضوري– وظروف الطالب خارج البيئة الأكاديمية والعوامل الخارجية التي تتداخل مع الدراسة.

فهي تسهل العملية الأكاديمية من خلال تنظيم الجهد وإدارة المكان والوقت وطلب المساعدة. وهو ما أشار اليه (Broadbent, 2016) أنّ تنظيم الجهد يساهم جزئيا على الأقل في الأداء الأكاديمي.

و (Kassab et al., 2015) أنّ الجمع بين الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الجهد الذي هو –مؤشر من مؤشرات تسيير الموارد– يحققان أداء عال.

بينما ذكرت (O'Malley & Chamot, 1990) أنّ الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة غالبا ما تستخدم معا لأنّها تدّعم بعضها البعض.

فهي تكييف تعلم الطالب ما يتناسب والموقف التعليمي والتحكم فيه. وتساعد على مراقبة التعلم والأداء داخل القاعة وخارجها ومنه متابعة ما تمّ انجازه، كما تسمح بالتخطيط الجيّد للدراسة وتوقع الصعوبات والتحديات. فالاستراتيجيات ما وراء معرفية تقوّم أداء الطالب انطلاقا من الأخطاء المحتملة فهي بمثابة تغذية راجعة للطالب. بمعنى تنّمي القدرة على المشاركة في تجارب التّعلم المختلفة من خلال ترتيب التقنيات وفقا لمتطلبات المهمات الأكاديمية وظروف الموقف التعليمي(Griffin et al., 2013).

في حين كان من المفاجئ أن تكون دلالة استراتيجيات التعلم العاطفية الأدنى علاقة بالأداء الأكاديمي. ربّما يرجع إلى اثار القرار المفاجئ لتبني نظام التعليم عن بعد وكذا الاثار النفسية ما بعد جائحة كوفيد–19 ما جعل الطلبة لا يؤمنون بقدراتهم على انجاز الأعمال الأكاديمية بنجاح بعيدا عن الأساتذة والزملاء والبيئة الجامعية بصفة عامة.

ويمكن تفسير ذلك أيضا بالرجوع إلى العوامل الخارجية ما أدّت إلى التّشتت وعدم الحفاظ على التركيز، كذلك العوامل الاقتصادية للطالب على سبيل المثال عدم امتلاك الهواتف الذكية أو الحواسيب ما أدى إلى فقدان الثقة بالنفس لتقديم أداء جيّد. ممّا قد تدفع بهم للتهاون وعدم المثابرة والمنافسة وتدني الدافعية المرتبطة بمشاعر الطالب ونشاطه وتحدي الصعوبات التي تواجهه نحو تحقيق أداء متميّز بما يحقق مستوى من

التّفوق. فأشار كل من (Mukhtar et al., 2018) و(Muwonge et al., 2019a) بأنّ الاستراتيجيات الوجدانية لا تضمن النجاح وحده إذ من الضروري أن نّركز على التدخلات التعليمية و استراتيجيات التّعلم الأخرى الخاصة بهم (الاستراتيجيات المعرفية) التي تهدف إلى تحسين الأداء على تعزيز دوافعهم وبذلك يمكن اقتراح أنّ الطلاب الذين يظهرون مستوى عال من التحفيز لتحقيق درجات أفضل يميلون إلى بذل المزيد من الجهد وتنظيم المعلومات بشكل أفضل وإدارة وقتهم بفعالية.

مما نستنتج بأنّ استراتيجيات التعلم بشكل عام تساهم بدرجة كبيرة في الاستمرار والمثابرة في الدراسة لتحقيق أداء وتحصيل عال، بل وهي تحقق التّميز الأكاديمي للطالب وفقا لميزات المهام الأكاديمية ومتطلبات وظروف الطالب.

2-2 مناقشة وتفسير الفرضية الثانية والثالثة:

نصّت الفرضيتين الثانية والثالثة على أنّ مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد مرتفع.

لقد أسفرت النتائج الخاصة بكلّ من الفرضيتين الأولى والثانية بأنّ مستوى استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد مرتفع.

تتفق نتائج دراستنا مع دراسة (الزدالجية & كاظم, 2022)التي توصلت إلى أنّ مستوى استراتيجيات التعلم مرتفع في كل من الأبعاد التالية: الحفظ في التعلم، التنظيم في التعلم، التوضيح في التعلم، التفكير الناقد، البحث عن المساعدة، التنظيم الذاتي المعرفي، ومستوى متسوط في استراتيجية تعلم الرفاق.

ودراسة (البريفكاني, 2019) توصلت نتائجها إلى أنّ مستوى ممارسة الطلاب المتميزين لاستراتيجيات التعلم والاستذكار عال بينما كان مستوى ممارسة الطلاب العاديين لاستراتيجيات التعلم والاستذكار متوسطا.

كما تتماشى نتائج الدراسة الحالية ودراسة (جابر & غزوان, 2020) أسفرت النتائج على أنّ مستوى استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتفع.

ودراسة (الظفيري & العلوي, 2021) أظهرت النتائج عن مستوى مرتفع لاستراتيجيات التعلم (الحفظ والتوضيح، التنظيم، العمل مع الرفاق) في التعليم عن بعد لدى الطلبة الجامعيين بسلطة عمان.

وأشارت نتائج دراسة (Puteh et al., 2022) إلى مستوى عال لاستراتيجيات التعلم وكل بعد من أبعادها بما في ذلك : الاستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي، ما وراء المعرفي، تسيير الموارد لدى طلاب الدراسات العليا في ماليزيا.

ودراسة (Mahameed, 2022) أنّ مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة الشرق الاوسط بالأردن في استراتيجية التدريب والحفظ مرتفع بينما كان مستوى باقي الاستراتيجيات متوسط (التخطيط وتحديد الهدف، طلب المساعدة الاجتماعية، حفظ السجلات والمراقبة).

دراسة (Yonghong & Xiangdong, 2013) توصلت النتائج أنّ مستوى استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة الصينية كلغة أجنبية مرتفع والأكثر استخداما من قبلهم: الاستراتيجيات الاجتماعية، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، الاستراتيجيات المعرفية. في حين توصلت إلى مستوى استخدام استراتيجيات التعويض، استراتيجيات الذاكرة، الاستراتيجيات العاطفية متوسط.

بينما اختلف نتائج دراستنا ودراسة (المصري, 2009) التي أجريت على عينة من طلبة جامعة الاسراء وأظهرت النتائج إلى مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم متوسط.

ودراسة (القبرصلي)2017 ,.et al التي أسفرت عن مستوى استخدام التعلم المنظم ذاتيا لكلّ من مراحل التعليم العام (ابتدائي، اعدادي، ثانوي) متوسط.

ودراسة (خروبي & لبوز, 2023) حيث كشفت عن مستوى متوسط لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح بورقلة.

ودراسة (القضاة, 2015) أسفرت نتائجها عن مستوى متوسط لامتلاك طلبة جامعة سلمان بالخرج لاستراتيجيات التعلم.

يمكن تفسير هذه النتائج بالرجوع إلى نظام الدراسة المعتمد في فترة تطبيق الدراسة 15 يوم حضوري و15 يوم عن بعد ما أدى إلى اتباع وتيرة متكافئة نوعا ما للتعلم الذاتي أو المستقل. فنستنتج أنّ الطلبة في المرحلة الجامعية يكونون أكثر وعيا بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم حيث تكون موجهة نحو الجدولة الفعالة والتخطيط والادارة الذاتية للوقت والجهد؛ كما ينعكس على دافعيتهم واهتماماتهم ومحاولتهم للتعلم.

يعزو المستوى المرتفع لاستخدام استراتيجيات التعلم في كلا من نمطي التعليم أيضا إلى رغبة الطلبة في المذاكرة الجيدة والفعالة والاجتهاد الذاتي، مضاعفة الجهد لتحقيق النجاح. حيث تسمح استراتيجيات التعلم باستثمار قدراتهم وتشجعهم على وضع أهدافهم وتنظيمها وتزويدهم بمعارف وأنشطة متعدّدة وكيفية تطبيق ما تعلموه في مواقف تعليمية تعلمية جديدة ممّا يجعلهم أكثر دافعية وهو ما أكّد عليه نموذج كل من Weinsteinو Pintrich إلى أنّ استراتيجيات التعلم تساعد المتعلم على الكيفية التي يتعلم بها لتحقيق أداء جيّد.

ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى خصائص المتعلم الاستراتيجي إذ يتميز بالمرونة والديناميكية في التفكير والتعلم، الثقة بالنفس، الاجتهاد والمحاولة لتحقيق أهدافه التي تدفعهم إلى التنافس والرغبة في التعلم.

وفي حين مقارنة المتوسطات بين الاستراتيجيات في التعليم عن بعد والتعليم الحضوري نجد أنّ متوسطات استجابات عينة البحث في التعليم الحضوري أكبر من متوسطات استجابات العينة نفسها في التعليم عن بعد ربّما نرجع ذلك لطبيعة التعليم عن بعد الانفصال عن البيئة والأقران والأساتذة وللقرار المفاجئ بإقرار

نظام التعليم عن بعد وجهلهم لمتطلبات الدراسة فيه وعدم تدريبهم على المنصات الرقمية التي تمّ تفعيلها لإتمام الدراسة.

هناك تفسير اخر محتمل وهو تأثر وضع الطلبة في التعليم عن بعد حيث يشعرون بالاستقلالية(بعيدا عن قاعة المحاضرات والأستاذ والزملاء) فالتعليم عن بعد يعدّ من أساليب التّعلم الذاتي باستخدام التقنيات التكنولوجية دون إشراف الأستاذ (Sadeghi, 2019) ممّا تعيّن عليهم استخدام طرق واستراتيجيات توفر ظروف تعليمية جيدة إلى حدّ ما. وهو ما أشار إليه الجرجاوي وحماد، 2001 عملية التعلم تتأثر بعدة متغيرات؛ فالمتغيرات الداخلية تتعلّق بالدافعية نحو التعلم والرغبة فيه والقدرة عليه وهي تختلف من متعلم لآخر وفقا للفروق الفردية بين المتعلمين. أمّا المتغيرات الخارجية؛ تتعلق ببيئة المتعلم والظروف التي تحدث فيها التّعلم كالمكان والزمان وتوفر الإمكانيات المادية والبشرية والضرورية لذلك(الظفيري & العلوي, 2021).

فأشار (Mekdad, 2010) إلى أنّ بيئات التعلم التكنولوجية تتّسم بأنّها موجها ذاتيا ممّا تنعكس في رغبة الطالب في استخدام ما يساعده للتغلب الصعوبات التي تواجهه خلال التعليم عن بعد عكس التعليم التقليدي الذي يعتمد على توجيهات الأستاذ، ما يدفع الطالب إلى تعويض عدم التفاعل مع الأستاذ وحرصه على استخدام استراتيجيات التّعلم من مبدأ إشباع حاجاته في بيئة التعلم الجديدة وهو ما توصلت إليه نتائج دراسات : (Wu & Lin, 2016) (Sönmez et al., 2018) (Rasouli et al., 2018).

بالنسبة لبعد الاستراتيجيات المعرفية الذي كان الأكثر ارتفاعا حيث أن التعليم العالي يتطلب مستوى من النضج في اكتساب المعرفة، فالطالب يكون قادرا على ربط وتكييف وتطبيق ما تعلموه من خلال إعادة الصياغة والتلخيص والممارسات المختلفة لمساعدتهم على النجاح. كما أنّها تلعب دورا مهما في تعزيز معارفهم والمشاركة الفعالة الهادفة سواء مع الزملاء أو الأساتذة ممّا يستوجب الذاكرة وفهم المعلومات. أمّا

فيما يخص استراتيجيات تسيير الموارد تمكن الطلبة من إدراك أنّ إدارة الجهد الخاص بهم وإدارة الموارد هو أحد العوامل الرئيسية للاستمرار والتركيز في الدراسة. كما تساعد الاستراتيجيات ما وراء معرفية على تحديد خطة دراسية أكثر تنظيما تساهم في حماس وتحفيز الطلاب على متابعة تعليهم ومن الإدارة السليمة للمسار الأكاديمي. في حين رتبة الاستراتيجيات الوجدانية في الدراسة الحالية لا تنقص من أهميتها وإنّما يرجع ربّما للآثار النفسية للوباء والانتقال المفاجئ والجديد على الطالب لنظام التعليم عن بعد المصاحب للقلق والخوف والتّشتت ومنه عدم التركيز. وبالتالي فاستراتيجيات التعلم تعدّ ميزات ضرورية للطالب من أجل التميز والتفوق الأكاديمي.

2-3 مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

نصّت الفرضية على أنّ مستوى الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة متوسط.

تم حساب اختبار t لعينة واحدة. أظهرت النتائج أنّ مستوى الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة متوسط.

تتفق نتائج دراستنا مع دراسة (Banik & Kumar, 2019) التي كشفت عن المستوى المتوسط للأداء الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في بنغلاديش.

ودراسة (Olape et al., 2017) لدى الطلبة الجامعيين في ولاية كوارا بنيجيريا، أظهرت النتائج مستوى متوسط للأداء الاكاديمي بنسبة 44% من الطلاب، في حين حقق 35% من الطلبة مستوى منخفض و 21% من الطلاب حققوا مستوى مرتفع من الأداء الأكاديمي.

وتتماشى ودراسة (Daghmash & El-Hanbali, 2022) أسفرت النتائج أنّ واقع الأداء الأكاديمي لطالبات المرحلة الاساسية العليا في مديرية قصبة بعمان في اللّغة الانجليزية بعد الانتقال إلى التعليم الالكتروني بمستوى متوسط. في حين جاء واقع الأداء الأكاديمي للعينة نفسها قبل الانتقال إلى التعليم الالكتروني مرتفع.

ودراسة (Malik et al., 2013): دراسة استكشافية حول العلاقة بين الرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ب Shah Alam بماليزيا. أظهرت النتائج بأنّ مستوى الأداء الأكاديمي متوسط بنسبة 64,9% بمعدل 85 طالبا، 23,7% بمعدل 31 طالبا بمستوى عال من الأداء في حين 15 طالب بمستوى منخفض من الأداء بنسبة 11,5%.

كما كشفت دراسة (الكفيري, 2018) عن مستوى متوسط للتحصيل الاكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

كما تتماشى ودراسة (شعيب & شعشوع, 2022) إلى أنّ مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة ليسانس كلية العلوم الاجتماعية جامعة ابن خلدون – تيارت– المتزامنة مع جائحة كوفيد –19 فوق المتوسط . كما أظهرت النتائج مستوى فوق المتوسط للتحصيل الدراسي باختلاف التخصصات لدى العينة ذاتها.

دراسة (Tenaw, 2013) هدفت للتعرف على مستوى فاعلية الذات لدى الطلاب وعلاقتها بمستوى التحصيل في ضوء متغير الجنس. فأسفرت النتائج عن مستوى متوسط للتحصيل لدى عينة الدراسة.

بينما تعارضت نتائج دراستنا ودراسة كل من:

دراسة (الرفاعي, 2019): صراع الهدف وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. حيث أظهرت النتائج مستوى مرتفع للأداء الأكاديمي لدى عينة البحث.

وكذا دراسة (جميل & السباب, 2020): الصمود النفسي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة جامعة تكريت– العراق. اظهرت النتائج مستوى مرتفع للأداء الأكاديمي.

تفسر الطالبة المستوى المتوسط للأداء إلى تنوع عينة الدراسة بمعنى تشكل فئات تتدرج من مرتفع التحصيل إلى منخفض التحصيل. ويعزو ذلك إلى أنّ الأداء الأكاديمي يرتبط بعدد من العوامل التي تساعدهم على انجاز الأعمال والواجبات الأكاديمية. وهو ما أشار إليه (اللحياني والعتيبي,2015) أنّ التحصيل الدراسي

يرتبط بالعديد من العوامل المعرفية الذكاء، المهارات المعرفية، عمليات التفكير، العوامل الانفعالية مثل السمات الشخصية.

كما أشارت دراسة (Pogrow, 1998) الموسومة بالعوامل المؤثرة في استعداد الطلبة للتعلم حيث تلخصت في عدم التحضير المسبق، عدم الاهتمام بالمحاضرات، عدم تلبية المناهج لحاجات الطلبة، اعتماد بعض الأساتذة على أسلوب التلقين.

كما تعدّ الدافعية أهم عامل لتحسين الأداء والتحصيل، فهي حالة داخلية تحرك وتشجع الطالب نحو الاجتهاد. فكلّما زاد دافع الطالب تحسن أداءه وارتفع تحصيله والعكس صحيح(جودت, 2004).

كما أكّد (إبراهيم, 2001) على مفهوم وتقدير الذات حيث بهما يكتسب الطلبة الثقة بالعمل والاجتهاد ومنه تحسين الأداء.

كما يعدّ عدم تجاوب الطلبة مع الأساتذة بالمحاضرة وذلك لقلّة تفاعلهم ومشاركتهم في النّقاش، كما أنّ عدم الانتباه والتركيز فقط بتحصيل العلامات الجيّدة و الشعور بعدم الانتماء إلى الكلية أو القسم، ضعف التنافس العلمي بين الطلبة من مؤشرات انخفاض الأداء(الخفاجي, 2011).

كما ترجع النتائج ربّما إلى الضغوط والمخاوف كعدم القدرة على انجاز الأعمال بنفسه والمشاكل المالية هي عوامل شخصية تؤثر على الأداء الأكاديمي.

تعزى هذه النتيجة إلى أنّ الى نظام التقييم التقليدي إذ تعوّد الطلبة على أسلوب التلقين والحفظ الالي للمحاضرة وإرجاعها يوم الامتحان، ممّا ينتج عنه مخرجات عديمي الإبداع والابتكار والتّميز يكتفون فقط بتحصيل النقاط والحصول على معدل المسار للانتقال للسنة الموالية. فغالبية الطلبة لا يكترثون لتطوير مهاراتهم واكتساب الخبرة وبناء عادات أكاديمية بناءة. بمعنى أنّ الطالب اليوم أصبح أسير معلومات الأستاذ ولا وجود للطالب الباحث للمعرفة في الكتب ومصادر تخصصه لتوسيع معلوماته وتقديم الإضافات الجديدة.

قام (حسين غريب, 2013) بتحليل قياس الأداء الدراسي بمكوناته: المعرفي، المهاري، الوجداني فذكر بأنّ الامتحان النظامي وأساليب التقويم التقليدية تركز بعينها على مستوى التّذكر نادرا ما تشمل المستويات المعرفية العليا(التحليل، الفهم، التطبيق).كما أشار إلى مشكلة الغش في الامتحان، الصدفة في الإجابة، الحفظ الالي، ذاتية المصحّح، تسرب الأسئلة مشكلات يعاني منها الامتحان النظامي في الجزائر. فلا يمكن اعتبارها معيار حقيقي يقيس مستوى أداء الطالب. وهو ما أكّد عليه Bloom,1958 فمكونات الأداء: المعرفية، الانفعالية، المهارية (الحس حركية) تسمح فاختراق الصندوق الأسود للطالب وتظهر الفروق الفردية بينهم.

كما تفسر كذلك إلى فرض التعليم عن بعد بدون تدريب أو تكوين وكذا عدم إنشاء المنصات الافتراضية التفاعلية بين الطلبة والأساتذة بل اعتماد إرسال الدروس على شكل PDF أو Word ممّا جعل التفاعل أحادي وغياب التغذية الراجعة. كذا العجز لاستخدام الوسائل التكنولوجية والاتصال عائق للأداء(حسن & صبح, 2010).

كما أنّ لأثار كوفيد -19 أثر في ذلك؛ كالتأخر الأكاديمي وعدم إكمال الفصل الدراسي، الانقطاع عن مواصلة الدروس حضوريا حيث أنّه هناك مواضيع تتعلق وتستلزم الحضور. كما أنّ لعامل الأنترنت وسرعة تدفقها ما أدى إلى صعوبة تبادل المعلومات والولوج إلى المنصات الرقمية. وهو ما ساهمت به دراسة (صافي & غربي, 2020).

2-4 مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة:

نصّت الفرضية أنّه: يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة من خلال استخدام استراتيجيات التعلم في كلا نمطي التعليم الحضوري وعن بعد.

للتحقق من الفرضية تم حساب الانحدار التدريجي بين استراتيجيات التعلم في كلا نمطي التعليم: حضوري وعن بعد والأداء الأكاديمي.

أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة بناء على درجاتهم في مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد. وهو ما ساهمت به الدراسات نذكر منها:

دراسة (طيبة & بلعيد, 2020) استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات للتحصيل الدراسي من خلال بعض الاستراتيجيات (التخطيط ووضع الهدف، التسميع والتذكر، مساعدة الاخرين، الخرائط المفاهيمية).

ودراسة (Molnár & Kocsis, 2023) المنبئات المعرفية وغير المعرفية للنجاح الاكاديمي في التعليم العالي: دراسة طولية. أثبتت النتائج بأنّ استراتيجيات التعلم الأكثر استقرارا من بين العوامل الأخرى كمتنبئ مستقل بالنجاح الأكاديمي.

دراسة (Broadbent, 2017) مقارنة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للمتعلم عبر الانترنت والتعليم المدمج والأداء الأكاديمي. كشفت بأنّ استخدام إستراتيجيات التعلم في كلا نمطي التعلم عبر الانترنت والمدمج متكافئة إلى حد كبير. وتحدّد النتائج بالأخص استراتيجية إدارة الوقت والتفصيل، وبأنّ الطلبة استخدموا استراتيجيات التعلم في التعلم عبر الانترنت أكثر من الطلبة في التعليم المدمج.

دراسة (Nabizadeh et al., 2019) التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بناء على استراتيجيات التعلم وتوقعات النجاح بين طلاب الطب. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة استراتيجيات التعلم والاداء الأكاديمي لدى طلاب الطب. كما أثبت تحليل المسار بأنّه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال استراتيجيات التّعلم لدى عينة الدراسة.

وتتفق ونتائج دراسة (Arnout, 2019) المساهمة النسبية للصفاء النفسي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. كشفت نتائج الانحدار عن إمكانية التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية من خلال استراتيجيات التعلم.

وتتماشى ودراسة (Rahimi et al., 2023) التنبؤ بالأداء الأكاديمي بناء على استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم: دور الوساطة للاستراتيجيات التحفيزية والمعرفية لدى طلاب الثانوية في مارد فشت بإيران. أشارت نتائج المعادلة الهيكلية بأنّ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتنبأ بالأداء الأكاديمي مع الدور الوسيط للاستراتيجيات التحفيزية والمعرفية عالية المستوى.

ودراسة (Michael C.W. Yip, 2013) استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية في هونغ كونغ. أسفرت النتائج بإمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال استراتيجيات التعلم (الدافع، التنظيم الذاتي، استراتيجيات الاختبار).

من خلال نتائج الدراسة توصلت إلى أنّ الاستراتيجيات المعرفية هي المتنبئ الاول للأداء في كلا البيئتين: التعليم الحضوري والتعليم عن بعد وهو ما تمّ ملاحظته في الفرضية الأولى حيث كان معامل الارتباط بين الاستراتيجيات المعرفية والأداء الأكاديمي للطالب الأعلى قيمة.

يمكن تفسير ذلك بأنّ الطالب يعتمد على الاستراتيجيات المعرفية كونها المساعدة لدمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة(Seel, 2011) ؛ ومن ثمّ تخزينها حيث يقوم بترتيب المعلومات التي تلقاها ومعالجتها لتصبح بذلك جزء من البنية المعرفية، مستخدما المهارات المساعدة على ذلك كالتلخيص مثلا بالتركيز على أبرز الأفكار الأساسية للمحاضرة والعمل على صياغتها بأسلوبه الخاص. حسب الاستراتيجيات المعرفية تشجع الطلبة على إعادة الصياغة والشرح ، الاستذكار وتشكيل الصور الذهنية والتذكر عند الدراسة والمراجعة(Dianna L. Van Blerkom, 2011).

وهذا ما تم اقتراحه في دراسة كل من (Abraham, C; Richardson, Michelle; Bond, 2013) (Broadbent, J., & Poon, 2015) بأنّ الاستراتيجيات المعرفية لها فعالية لاسيّما تلك التي تنطوي على التفصيل والتنظيم وما وراء المعرفة فهي تشير إلى التعلم عال المستوى مثل تدوين الملاحظات، التلخيص ضرورية لتحقيق النجاح الأكاديمي.

كما أظهرت النتائج أنّ متغير تسيير الموارد كمتنبئ ثاني للأداء في التعليم الحضوري ومتنبئ أول في التعليم عن بعد. تعزى هذه النتيجة إلى حقيقة أنّ المتعلمين الأكفاء يمتلكون المهارات اللازمة لتخصيص الاستفادة من استراتيجيات تسيير الموارد بشكل فعال من أجل إكمال المهام بنجاح ووضع جدول للتعلم على وجه الخصوص، ممّا يظهر القدرة على تحديد أولويات مهام التعلم المختلفة والتقييم الذاتي لمستوى الصعوبة المرتبط بكل نشاط مع مراعاة الوقت اللازم لإكماله. بالإضافة الى ذلك فهم يدركون اهمية تقييم توزيع الاستراتيجيات بين النشاطات المختلفة والاستعداد لذلك. وهو ما أثبتته دراسة (Broadbent, J., & Poon, 2015) أن إدارة الوقت وتنظيم الجهد منبئات للأداء الاكاديمي الجيّد، فهي تشير إلى أنّ الطالب يتمتع بمهارة تسيير الموارد وهو قادر على إكمال المهام والأعمال الأكاديمية كالواجبات الأسبوعية بانتظام.

كما يعزى إلى ما فرضه التعليم عن بعد من التباعد الجغرافي بين الطلبة؛ ما جعلهم يواجهون صعوبة للحصول على الدعم، المناقشة، الشرح والتعاون فيما بينهم مقارنة بالتعليم الحضوري. وهو ما ساهمت به عدّة دراسات: (Blocher et al., 2002) (Puzziferro, 2008) (Wei et al., 2012)

أشار (Whipp et al., 2004) إلى اعتماد الطلبة في البحث على الانترنت، مقاطع الفيديو لفهم المواد واستخدامها أيضا للمناقشة والتحقق من تفكيرهم على سبيل المثال التواصل مع أقرانهم عبر Facebook (Winne, 2010).

في حين الاستراتيجيات ما وراء معرفية تساعد الطالب على التفكير في تفكيرهم حيث يتولى الطالب مسؤولية تعلمه كما أنّها ترتبط ارتباطا وثيقا بالاستراتيجيات المعرفية. بمعنى أنّ الاستراتيجيات ما وراء معرفية بمثابة المحرّك للاستراتيجيات المعرفية وهو ما يتوافق مع الجانب النظري لدراستنا من خلال المقارنة بينهما. فذكر (Paris & Winograd, 2003) أنّ المتعلمين الذين لديهم القدرة على ملاحظة الاخفاقات والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك نحو أهدافهم هم الأكثر انخراطا اكاديميا من غيرهم.

فالاستراتيجيات ما وراء المعرفية تظهر في خطط وتصورات الطالب لما يريد القيام به مراعيا التحديات والصعوبات التي قد تواجهه مستخدما المهارات المساعدة له من تخطيط ومراقبة وتقويم ما تحقق ولم يتحقق من الأهداف المسطرة للتعلم. فهي تنمي القدرة على المشاركة في تجارب التعلم المختلفة وضرورية من خلال ترتيب التقنيات والمهارات وفقا لمتطلبات المهام الاكاديمية وظروف الموقف التعليمي (Paris & Paris, 2001). كما أنّ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تساعد على مراقبة الأداء مع التغذية الراجعة؛ والمرونة المستمرة في تعديل سلوك المتعلم ممّا يزيد من تفاعل الطلاب والعملية التعليمية وتفيد في اتخاذ القرار نحو التعلم ما يؤثر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي

بينما الاستراتيجيات الوجدانية لها تأثير غير مباشر لكن مهم للأداء لذلك نلاحظ أنّها وحدها غير كافية للتنبؤ بالأداء بمعنى الاساليب التحفيزية لا يمكن أن تكون المحدّد الوحيد للنجاح التعليمي. على سبيل المثال حسب دراسة (Xia et al., 2013) أنّ التفاعل بين الاقران لا يمكن أن يحدث تلقائيا وإنّما بسبب التخطيط له عن قصد.

ذكر (Muwonge et al., 2019) في دراسة التنظيم الذاتي واستراتيجيات التّعلم التحفيزية بين 1081 طالبا من سبع جامعات في اوغندا، توصلت النتائج بأنّ الاستراتيجيات التحفيزية تأثر على التحصيل الاكاديمي اقترانا بأثر استراتيجية التفكير النقدي ومهارات التنظيم.

ويمكن ارجاعها إلى بعض العوامل الخاصة بتلك الفترة أي مخلفات أزمة وباء كوفيد-19 والانتقال المفاجئ والجديد للتعليم عن بعد كالقلق والمشتتات المصاحبة له ومنه عدم التركيز.

فالمتعلم الاستراتيجي ذو الأداء الجيّد يحلّل متطلبات المهام المسندة إليه ويحدد الأهداف الإنتاجية. يختار، يتكيف أو يبتكر استراتيجيات لتحقيق أهدافه، كما يقوم المتعلم أيضا بمراقبة تقدم عمله على أكمل وجه. كما أنّ الطلبة الذين يطرحون الأسئلة ويدوّنون الملاحظات، يكرّسون وقتهم ومواردهم بطرق تساعدهم على تحمّل مسؤولية تعلمهم لتعزيز الأداء(Paris & Paris, 2001).

وهو ما أكّد عليه (B. Zimmerman, 1990) بالرغم من أنّ معظم المتعلمين يستخدمون استراتيجيات التعلم إلاّ أنّ ما يميّزهم عن بعضهم البعض هو الوعي بكيفية توظيفها.

2-5 مناقشة وتفسير الفرضية السادسة:

نصّت الفرضية بأنّه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري لدى عينة الدراسة تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

أظهرت النتائج أنّ قيمة F لاختبار التباين الاحادي ANOVAقدرت ب 7,150 وجاءت دالة إحصائيا عند القيمة الاحتمالية 0,001. وبالتالي نقبل فرضية البحث. وبما أنّ اختبار الدلالة الاحصائية F لا يحدّد اتجاه الفروق تمّ استخدام معامل Scheffe للمقارنات البعدية بهدف تحديد اتجاه الفروق في مستوى التحصيل.

وعليه يمكن القول بأنّه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري لدى عينة الدراسة تبعا لمستوى التحصيل، ولصالح المستوى المرتفع.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة:

دراسة (السواح, 2007) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الالي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية. أشارت إلى أنّه توجد فروق بين مجموعتي طلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الالي والاعلام التربوي بكلية التربية النوعية لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل.

دراسة (المصري, 2009) أشارت النتائج إلى أنّه هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل (عال، متدن) لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الاسراء الخاصة على بعد استراتيجيات التعلم الدافعية، ولصالح مستوى التحصيل العالي.

ودراسة (الجراح, 2010) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط والتسميع والحفظ، لصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا.

تتماشى ودراسة (تركي, 2020) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق نموذج بوردي Purdie في ضوء التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القرى. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

كما تتّفق ودراسة (الغامدي, 2019) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مادة الفقه في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار ككلّ و لكلّ مستوى من مستويات المعرفية المختلفة للاختبار.

دراسة (الغرايبه, 2017) العلاقة بين تقدير الذات وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى التحصيل الأكاديمي.

بينما اختلف نتائج دراستنا ودراسة (Nabizadeh et al., 2019) التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال استراتيجيات التعلم لدى طلاب الطب، أسفرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات استراتيجيات التعلم والمعدل التراكمي لدى افراد العينة.

ودراسة (Anderton, 2006) استخدام الدورة التدريبة عبر الانترنت لتعزيز استخدام استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم لدى معلمي قبل الخدمة. توصلت الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق في استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم لدى الطلاب.

ممّا يعني أنّ الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يستخدمون استراتيجيات التعلم نظرا للسّمات والخصائص التي تميّزهم من خلال محاولتهم في تكييف الاستراتيجيات وطبيعة المقررات الدراسية وكذا إدارة النشاطات الأكاديمية بكفاءة والجهد الذي يبذلونه في المجال الأكاديمي. كما أنّهم يتمتعون بدافع قوي اتجاه الدراسة ممّا يؤدي إلى مستوى عال من التحصيل، كما أنّهم يتميّزون بثقة بالنفس وبثقة في قدراتهم ويتمتعون بتفكير نقدي وتحليلي. فهاته الفئة من الطلبة يسعون إلى أهداف وطموحات واضحة تظهر من خلال المشاركة الإيجابية والتّفوق في الدراسة. فاستخدام استراتيجيات التعلم تساعدهم على فهم واستيعاب المقاييس الدراسية بهدف التمكن منها ومن تحصيل جيّد ويتجلى في إعادة التنسيق بين مواضيع المقياس أو بين المقاييس فيما بينها وتنظيمها.

2-6 مناقشة وتفسير الفرضية السابعة:

نصّت الفرضية بأنّه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد لدى عينة الدراسة حسب مستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

أظهرت النتائج أنّ قيمة F لاختبار التباين الأحادي ANOVAقدرت ب 5,085 عند القيمة الاحتمالية 0,007. وهي غير دالة إحصائيا. وبالتالي نرفض فرضية البحث.

وعليه نقول بأنّه لا توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد لدى عينة الدراسة تبعا لمستوى التحصيل.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Nabizadeh et al., 2019) التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال استراتيجيات التعلم لدى طلاب الطب، أسفرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات استراتيجيات التعلم والمعدّل التراكمي لدى افراد العينة.

ودراسة (Anderton, 2006) استخدام الدورة التدريبة عبر الأنترنت لتعزيز استخدام استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم لدى معلمي قبل الخدمة. توصلت الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق في استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم لدى الطلاب.

بينما اختلفت نتائج دراستنا ودراسة (المصري, 2009) أشارت النتائج إلى أنّه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقا لمستوى التحصيل (عال، متدن) لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة على بعد استراتيجيات التعلم الدافعية، ولصالح مستوى التحصيل العالي.

دراسة (الجراح, 2010) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك بين فئة الطلبة مرتفعي العلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم

المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط والتسميع والحفظ، لصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا.

ودراسة (تركي, 2020) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفق نموذج بوردي Purdie في ضوى التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القرى. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

كما تتعارض ودراسة (الغامدي, 2019) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مادة الفقه في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار ككل و لكلّ مستوى من مستويات المعرفية المختلفة للاختبار.

دراسة (الغرايبه, 2017) العلاقة بين تقدير الذات وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى التحصيل الأكاديمي.

تفسر هذه النتيجة بالرجوع إلى خصائص الطلبة والفروق الفردية بينهم؛ إذ كل طالب يستخدم الاستراتيجيات المناسبة للمشاركة الفعالة في الدراسة. كذلك حسب اتجاه الطالب نحو استخدام استراتيجيات معينة لفهم المقرر الدراسي.

كما أنّه لا يمكن الانحياز نحو استخدام استراتيجيات التعلم فقط وإنّما أخذ بعين الاعتبار عوامل أخرى، كاعتماد الطلبة على الحفظ الالي ظنا منهم الحصول على معدلات للانتقال إلى السنة الموالية. كذلك عامل انخفاض الدافعية والقلق من الامتحانات يعيق التحصيل الجيّد والأداء بشكل عام. ربمّا أيضا نتيجة للآثار النفسية المحيطة بالطالب نتيجة سوء التنظيم وتداخل المعلومات. كما يمكن تفسير النتائج بسبب انخفاض

ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدراتهم على إكمال الدراسة عن بعد وضعف إدراك اهمية التّعلم المستقل أو التّعلم الذاتي في التعليم عن بعد.

2-7 مناقشة وتفسير الفرضيتين الثامنة والتاسعة:

نصّت الفرضية الثامنة على أنّه: توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي.

والفرضية التاسعة تنّص: توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمتغير المستوى والتخصص الأكاديمي.

للتحقق من الفرضيتين تمّ تطبيق تحليل التباين الثنائي على استجابات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم في كلا نمطي التعليم.

ودلّت النتائج التي تمّ التوصل إليها حيث قدرت قيمة F ب 18,030 للمستوى الأكاديمي عند القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05 وعليه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري تبعا للمستوى الأكاديمي. كما بلغت قيمة F لمتغير التخصص ب 14,056 عند القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أصغر من مستوى الدلالة0,05 وعليه توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم تبعا لمتغير التخصص. في حين توضح بأنّ قيمة F لتفاعل المتغيرين المستوى والتخصص الأكاديمي ب 9,996 عند القيمة الاحتمالية 0,002 وهي أقل من مستوى الدلالة0,05 وعليه توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم تبعا لتفاعل كل من التخصص والمستوى الأكاديمي.

بينما قدرت قيمة F ب 11,384 للمستوى الأكاديمي عند القيمة الاحتمالية 0,001 وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05 وعليه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في عن بعد تبعا للمستوى الأكاديمي. وتتحد قيمة F لمتغير التخصص ب 19,076عند القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أصغر من مستوى

الدلالة0,05 وعليه توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لمتغير التخصص. في حين بلغت قيمة F لتفاعل المتغيرين المستوى والتخصص الأكاديمي ب 19,522 عند القيمة الاحتمالية 0,000 وهي أقل من مستوى الدلالة0,05 وعليه توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد تبعا لتفاعل كل من التخصص والمستوى الأكاديمي.

وهو ما ساهمت به الدراسات التالية:

دراسة (الهيتي, 2021) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية وفق التخصص لصالح التخصص العلمي لدى أفراد العينة.

دراسة (جابر & غزوان, 2020) أشارت النتائج إلى وجود فروق حسب متغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

دراسة (السواح, 2007) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الالي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بتخصصي إعداد معلم الحاسب الالي والاعلام التربوي في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الفرقة الأولى. وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الطلاب بتخصصي إعداد معلم الحاسب الالي والاعلام التربوي في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تخصص إعداد معلم الحاسب الالي.

في حين تتعارض مع الدراسات التالية:

دراسة (القضاة, 2015) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيرات نوع التخصص والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما.

دراسة (خروبي & لبوز, 2023) أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس، المستوى والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما.

دراسة (جوهاري سمير, 2018) أشارت إلى عدم وجود فروق في مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج حسب متغير المرحلة الجامعية.

دراسة (تركي, 2020) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بيم متوسطات أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا تبعا للمسار (علمي، إداري، طبي).

يمكن تفسير النتائج من خلال المعالجة الإحصائية إلى اختلاف استخدام الاستراتيجيات لفهم المحتوى الأكاديمي خاصة أنّهم ينتمون إلى تخصصات ومستويات مختلفة في ميدان العلوم الاجتماعية بغض النظر عن الاختلاف في المواقف الدراسية. كما أنّهم يمثلون عينة من طلبة الماستر والليسانس فهم مختلفون في الأعمار ومنه التباين في الوعي والنضج وطرق التفكير.

فتوظيف استراتيجيات التعلم يعتمد على المجال الذي ينتمون إليه وكذا تلقي الطلبة لطرق وأساليب التدريس المختلفة فكل مستوى وله برنامج وطريقة للتدريس. كما أنّ الهدف الرئيسي للطلبة هو التخرج وانهاء المسار الأكاديمي فهم يتشاركون في هدف واحد والمتمثل في تحصيل علامات جيّدة وتشابه في الطموح والرغبة في تحسين الأداء والإنجاز فكل طالب يتبنى الاستراتيجية التي تساعده لبلوغ النجاح. علاوة على ذلك، جميع الطلبة يتلقون خبرات تعليمية مختلفة الأمر الذي يجعلهم يتبعون استراتيجيات معينة.

كما يتضح أنّه هناك اتساق مع الفرضيتين الثانية والثالثة التي دلّت على مستوى مرتفع لاستخدام استراتيجيات التعلم في التعليم عن بعد والتعليم الحضوري.

أمّا بالنسبة لاختلاف استخدام استراتيجيات التعلم حسب متغير التخصص ممكن بسبب نوعية المعلومات التي يتلقاها الطلاب في جميع التخصصات فهي تختلف ما بين علوم التربية، علم النفس والأرطفونيا.

إضافة إلى طبيعة المقاييس في التخصصات ما يتطلب أكثر من استراتيجية ومنه تحسين التكامل بين الاستراتيجيات من ناحية الاستخدام ممّا تساعد على تفاعل المعلومات ومنه تحسين الفهم والاستيعاب. وتفسر الاختلافات بناء على متطلبات محدّدة وخصائص المهام الأكاديمية وكذلك الظروف السياقية للطالب.

أمّا بالنسبة لتفاعل وأثر المتغيرين معا المستوى والتخصص الأكاديمي، يشير إلى تأثير كل متغيّر على الاخر على استخدام استراتيجيات التعلم في كلا نمطي التعليم: حضوري وعن بعد. ممّا يؤكد إمكانية دراستهما بشكل مترابط ومنسجم لأنّهما متفاعلين مع بعضهما.

كما أنّ وجود فروق في استراتيجيات التعلم تبعا لكلّ متغيّر على حدى انعكس على نتيجة التفاعل بينهما.

علاوة على ذلك، سياسة التعليم التي تبناها التعليم العالي وتزامن تطبيق دراستنا بدمج التعليم عن بعد والتعليم الحضوري في الجامعة. كما لآثار جائحة كوفيد-19 والتي فرضت الحجر الصحي والتوقف عن الدراسة ومنه التباعد عن الجو الاجتماعي الجامعي أدى إلى اختلافات في استخدام استراتيجيات التعلم حسب معتقد كل طالب بهدف تحسين الأداء ومنه التحصيل الجيّد.

الخلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة استنادا على المعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتمّ تفسير هذه النتائج ومناقشتها وفقا للإطار النظري والدراسات السابقة، ومن النتائج نستنتج خاتمة الدراسة ونقدّم مجموعة من أهم الاقتراحات والتوصيات.

الخاتمة

الخــاتمة:

تم التطرق في هذه الدراسة إلى علاقة استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم. تهدف لتحديد الأبعاد التي لها علاقة ايجابية بأداء الطلبة وهي قائمة في تصميمها على منهج الدراسات الارتباطية.

اعتمدت الطالبة في جمع البيانات على بناء مقياسين خاص بكلّ من استراتيجيات التعلم يتضمن أربعة أبعاد: الإستراتيجيات المعرفية – الاستراتيجيات ما وراء معرفية – الاستراتيجيات الوجدانية – استراتيجيات تسيير الموارد. وبالمثل تمّ بناء مقياس خاص بالأداء الأكاديمي يقيس مختلف جوانب الأداء بأبعاده الثلاث: المعرفي– الانفعالي – المهاري (النفس حركي) حسب نموذج Bloom.

وكانت أهمّ النتائج المتوصل إليها، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والأداء الأكاديمي. كما أظهرت نتائج اختبار ت لعينة واحدة بأنّ مستوى استخدام استراتيجيات التعلّم في كلا نمطي التعليم الحضوري وعن بعد بشكل عام مرتفع وأنّ مستوى الاستخدام في التعليم عن بعد عال مقارنة بالتعليم الحضوري، حيث جاءت بالترتيب: الاستراتيجيات المعرفية، تسيير الموارد، ما وراء معرفية، الوجدانية. كما أشارت نتائج نموذج الانحدار التدريجي بإمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة في التعليم الحضوري من خلال الاستراتيجيات المعرفية، تسيير الموارد، ما وراء معرفية؛ في حين تتنبأ الاستراتيجيات المعرفية وتسيير الموارد بالأداء في التعليم عن بعد.

وخلاصة البحث فاستراتيجيات التعلم هي أحد منبئات أداء الطلبة فهي تساعدهم على التميّز الأكاديمي كما تعدّ مكونا أساسيا للتّعلم المستقل؛ كما تمكنهم من التحصيل الجيّد حين حسن توظيفها واستخدامها كما تعمل على تنشيط دور الطالب في الميدان الأكاديمي.

على الرغم من أهمية نتائج الدراسة إلاّ أنّ للدراسة حدود حيث اقتصرت على طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مستغانم. كما أنّها أجريت في فترة حرجة مباشرة بعد جائحة كوفيد-19 ممّا قد يؤثر على النتائج.

من ناحية أخرى فإنّ استبيان استراتيجيات التعلم اقتصر على نماذج محدّدة. وعلى المنهج الكّمي فيمكن اجراء دراسات تستخدم المنهج الكيفي أو المنهجين معا من خلال بناء برامج تدريبية وارشادية مثلا. واستبيان الأداء اقتصر على نموذج Bloom فقط يمكن الاعتماد على نماذج أخرى. كما يمكن دراسة والبحث في علاقة استراتيجيات التعلم والأداء في الأطوار الدراسية الأخرى وكذا ربطها بمتغيرات أخرى. وكذا إمكانية استخدام التحليل العاملي التوكيدي لمعالجة بيانات الدراسة، واستخدام نماذج الهيكلة البنائية وتحليل المسار لدراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم والأداء.

التوصيات:

تساهم الدراسة الحالية في:

- توعية الجهات الوصيّة بالتعليم العالي بضرورة معرفة خصائص الطلبة قبل تنفيذ برامج التعليم عن بعد.
- تنمية وتعزيز استخدام استراتيجيات التعلم في كلّ من البيئتين التقليدية وعن بعد للطلبة لتطوير مهارات التعلّم المستقل أو ما يسمى بالتعلّم الاستراتيجي لتحقيق أداء عال.
- التأكيد على أهمية ونوعية الدراسة من أجل الاتقان وليس فقط من أجل التحصيل (المعدل والعلامات المرتفعة) أي التأكيد على نوعية التّعلم وليس كم التّعلم.
- تفعيل دور البرامج التدريبية والتكوينية لاستخدام نظام التعليم عن بعد مع توظيف استراتيجيات التعلم.
- ضرورة تنظيم ملتقيات وأيام دراسية فيما يخّص استخدام استراتيجيات التعلم في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد.
- تحسين ظروف التعلّم عن بعد لرفع الدافعية لدى الطلبة تجاه النمط الجديد من التعليم.

المراجع

قائمة المراجع:

Abaidoo, A. (2018). Factors contributing to academic performance of students in a Junior High School. *GRIN Verlag*, *V450284*(December 2008), 99. https://www.grin.com/document/450284

Abdul Hamid, A. (2010). *E-learning and educational technology innovations .* Mansoura: Modern Library for Publishing and Distribution.

Abraham, C; Richardson, Michelle; Bond, R. (2013). Psychological correlates of University students' academic performance: a systematic review and meta analysis. *Journal of Psychological Bulletin*, *138*(2), 48.

Ahmad, A., & Safaria, T. (2013). Effects of Self-Efficacy on Students' Academic Performance. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, *2*(1), 22–29.

Akyol, G., Sungur, S., & Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students ' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, *16*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/13803611003672348

Alarcón Díaz, M. A., Alcas Zapata, N., Alarcón Diaz, H. H., Natividad Arroyo, J. A., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). Use of Learning Strategies in the

University. A Case Study. *Propósitos y Representaciones Monographic: Advances on Qualitative Research in Education*, *7*(1), 10–32. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265

Aljaser, A. M. (2019). The effectiveness of E-Learning environment in developing academic achievement and the attitude to learn english among primary students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *20*(2), 176–194. https://doi.org/10.17718/tojde.557862

Alkan, M. F., & Arslan, M. (2019). Learner autonomy of pre-service teachers and its associations with academic motivation and self-efficacy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, *16*(2), 75–96. https://doi.org/10.32890/mjli2019.16.2.3

ALNajar.M. (2013). *Strategies for professional Web Developement from Web 1.0 to Web 3.0*. Academy For publishing and Scientific Services.

Amiri, F. (2018). The relationship between critical thinking, epistemological beliefs, and learning strategies with the students' academic performance. *مجلة البحوث التربوية والنفسية, 58*.

Amro, H. J., Mundy, M.-A., & Kupczynski, L. (2015). The effects of age and gender on student achievement in face-to-face and online college algebra

classes. *Research in Higher Education Journal*, *27*(January), 1–22.

Anderson, L. W., Krathwohl Peter W Airasian, D. R., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *Taxonomy for_ Assessing a Revision 0F Bl00M'S Tax0N0My 0F Educati0Nal Objectives*. New York, NY: Longman. https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl - A taxonomy for learning teaching and assessing.pdf

Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in pre-service teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, *5*(2), 156–177.

Ariffin, K., Halim, N. A., & Darus, N. A. (2021). Discovering Students' Strategies in Learning English Online. *Asian Journal of University Education*, *17*(1), 261–268. https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12695

Arnout, B. A. (2019). The Relative Contribution of Psychological Serenity and Self-Regulated Learning Strategies in Predicting Academic Engagement among University Students. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, *8*(11), 1–11.

ATKINSON, J. W. (1957). MOTIVATIONAL DETERMINANTS OF RISK-

TAKING BEHAVIOR. *Psychological Review*, *64*(6). https://doi.org/10.1111/phib.12253

Avila, E. C., & Genio, A. M. G. J. (2020). Motivation and Learning Strategies of Education Students in Online Learning during Pandemic. *Psychology and Education Journal*, *57*(9), 1608–1614. http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/506

Ayeni, A. J. (2011). Teachers' Professional Development and Quality Assurance in Nigerian Secondary Schools. *World Journal of Education*, *1*(2), 143–149. https://doi.org/10.5430/wje.v1n2p143

Bali, M. M. E. I., & Musrifah, M. (2020). The Problems of Application of Online Learning in the Affective and Psychomotor Domains During the Covid-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, *17*(2), 137–154. https://doi.org/10.14421/jpai.2020.172-03

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191–215. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, *44*(9), 1175–1184.

https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control* (1st editio). Stanford University, New York, W.H. Free man and company.

Banik, P., & Kumar, B. (2019). Impact of Information Literacy Skill on Students ' Academic Performance in Impact of Information Literacy Skill on Students ' Academic Performance in Bangladesh. *International Journal of European Studies*, *3*(127–33). https://doi.org/10.11648/j.ijes.20190301.15

Banyen, W., Viriyavejakul, C., & Ratanaolarn, T. (2016). A B LENDED L EARNING M ODEL FOR L EARNING A CHIEVEMENT E NHANCEMENT OF T HAI U NDERGRADUATE S TUDENTS A Blended Learning Model for Learning Achievement Enhancement of Thai Undergraduate Students. *International Journal in Emerging Technologies in Learning*, *11*(4), 48–55. https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/5325/3868

Barajas, M., & Owen, M. (2000). Implementing virtual learning environments: Looking for holistic approach. *Educational Technology and Society*, *3*(3), 39–53.

Barca, A., Manuel, L., Uzquiano, P., María, A., Rioboo, P., Barca, E., Rosa,

E., Paz, S., & Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *21*, 1138-1663.

Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, *12*(1), 1-6. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, *5*(4). https://doi.org/10.29333/pr/7937

Bates, a W. T. (2005). *Technology, e-learning and Distance Education* (2nd Editio). https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203463772

Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., & Skolits, G. J. (2013). Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment , Research , and Evaluation Practical*, *18*.

Bećirović, S., Brdarević-Čeljo, A., & Polz, E. (2021). Exploring the Relationship Between Language Learning Strategies , Academic

Achievement , Grade Level , and Gender. *Journal of Language and Education*, *7*(2), 93–106. https://doi.org/https://doi.org/10.17323/jle.2021.10771 Exploring

Berg, G., Simonson, M. (2018). *Distance learning. Britannica*. Retrieved, 2/12/2020.%0AFrom https://www.britannica.com/topic/distance-learning.

Bitok, E. C. (2020). Teacher perception on the three domains of learning in Uasin Gishu County. *Kenya. Journal of Research Innovation and Implications in Education*, *4*(4), 25–36. www.jriie.com

Blocher, J. M., Sujo De Montes, L., Willis, E. M., & Tucker, G. (2002). Online learning: Examining the successful student profile. *Journal of Interactive Online Learning*, *1*(2), 1–12.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill. Springer.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). The Classification of Educational Goals. *Taxonomy of Educational Objectives*, 62–197.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *APPLIED PSYCHOLOGY:*

AN INTERNATIONAL REVIEW, *54*(2), 199–231.

Boudah, Daniel J.O'Neill, K. J. (1999). *Learning Strategies. ERIC/OSEP Digest E577*. 1–6.

Boulet, A., & Chevrier, L. S.-Z. J. (1996). *Les Stratégies d'apprentissage à l'université*. collations es 6 presses de l'université du québec canada.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, *27*, 1–13. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007

Broadbent, J. (2016). Academic success is about self-efficacy rather than frequency of use of the learning management system. *Australasian Journal of Educational Technology*, *32*(4), 38–49. https://doi.org/10.14742/ajet.2634

Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *Internet and Higher Education*, *33*, 24–32. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004 1

Brown, G. T. L. (2017). Assessment of student achievement. In *Routledge*

(1st Editio). https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315162058

Bryant, F. B., Yarnold, P. R., & Michelson, E. A. (1999). Statistical methodology: VIII. Using confirmatory factor analysis (CFA) in emergency medicine research. *Academic Emergency Medicine*, *6*(1), 54–66. https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.1999.tb00096.x

Carmean, C., & Haefner, J. (2002). Transforming Course Management Systems into Effective Learning Environments. *Educause Review*, *November/D*(November 2001), 25–34. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0261.pdf

Carr, M., Alexander, J., and Foldes-Bennet, T. (1994). Metacognition and Mathematics Strategy Use. *Applied Cognitive Psychology*, *8*, 583–595.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *64*(8), 723–733. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/016146816306400801

Carswell, A. D., & Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human-Computer Studies*, *56*(5), 475–494. https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ijhc.2002.1004

Celal Akdeniz. (2016). *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice Improving the Teaching Process*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2519-8

Chene, A. (1983). The concept of autonomy: A Philosophical Discussion. *Adult Education Quarterly*, *34*(1), 38–47. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0001848183034001004

Cheng, X. (2023). Looking through goal theories in language learning: A review on goal setting and achievement goal theory. *Frontiers in Psychology*, *13*(January), 1–7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035223

Cheuk, Fan, N. (2021). The Physical Learning Environment of Online Distance Learners in Higher Education – A Conceptual Model. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.635117

Clarke, T., & Hermens, A. (2001). Corporate developments and strategic alliances in e– learning. *Education and Training*, *43*(4–5), 256–267.

Clarke, T. and Hermens, A. (2001). Corporate developments and strategic alliances in e- learning. *Education + Training*, *43*(4 / 5), 256–267. https://doi.org/https://doi.org/10.1108/00400910110399328

Cohen, A. D., & Henry, A. (1998). Focus on the language learner Styles, strategies and motivation. In N. S. and M. P. H. Rodgers (Ed.), *Strategies in Learning and Using a Second Language* (Third edit, pp. 1–425). https://doi.org/10.4324/9781315833200

Conrad. Dianne L. (2002). Engagement, excitement, anxiety, and fear: Learners' experiences of starting an online course. *The American Journal of Distance Education*, *16*(4), 205–226.

Cooley, W., & Leinhardt, G. (1975). The application of a model for investigating classroom processes. *National Institute of Education (DHEW)*, *17*(3), 178–198. https://eric.ed.gov/?id=ED114366

Coskun, A. (2010). the Effect of Metacognitive Strategy Training on the. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, *4*(1), 35–50.

Coskun, I., & Demirci, C. (2021). Distance Education. *Current Studies in Educational Disciplines 2021*, *December*, 20–21.

Crumb, L. N. (1983). The classification of biographical dictionaries in reference collections using the library of congress classification system. In Benjamin S. Bloom (Ed.), *Cataloging and Classification Quarterly* (Vol. 3, Issue 1). https://doi.org/10.1300/J104v03n01_03

Cudeck .R, M. . (2007). *Factor Analysis at 100:Historical Developments and Future Directions*. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.

Cull, S., Reed, D., & Kirk, K. (2010). *Student motivation and engagement in online courses*. In Authored as part of the 2010 workshop, Teaching Geoscience Online–A Workshop for Digital Faculty.

Cynthia, W. (2004). Independent Language Learning in Distance Education. *Current Issues*.

Cyr,P.et German, C. (2006). D ou vient Linreret pour Les Strategies D Apprentissage En Langue Seconde? In *Les stratégies d'apprentissage*. France. Clé internationale.

D. Lewalter. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, *16*(13), 179. www.elsevier.com/locate/learninstruc

D'Abundo, M. L., & Sidman, C. (2018). *Integrating web-based technologies into the education and training of health professionals* (4th ed.). In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.), Encyclopedia of information science and technology. https://doi.org/https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2255-3.ch506

Daghmash, H. H., & El-Hanbali, S. A. (2022). The Effect of Transitioning to Online Learning on the Academic Performance of Upper Basic Stage Female Students in English Language in Amman District Directorate from their Point of View. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *6*(50), 132–154. https://doi.org/10.26389/ajsrp.m310322

Dave, R. . (1975). *Developing and writing behavioral objectives*. (R J Armstrong, ed.) Educational Innovators Press.

Deak, V., & Santoso, R. (2021). Learning Strategies and Applications in Learning Achievements. *International Journal of Social and Management Studies*, *2*(04), 159–167.

Dembo, M. H., & Seli, H. (2012). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. New York, NY: Routledge.

Dennis, M., Dowson, M., & Mcinerney, D. M. (1998). Cognitive and motivational determinants of students' academic performance and achievement: Goals, strategies, and academic outcomes in focus. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA*.

DEVIKA.R. (2014). COMPARATIVE STUDY OF THE ADJUSTMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS. *Manager's Journal on Educational Psychology*, *7*(3), 18–22.

Dianna L. Van Blerkom. (2011). *College study skills: Becoming a strategic learner* (6 th). Belmont, CA: Cengage Learning.

Donker, A. S., Boer, H. De, Kostons, D., Ewijk, C. C. D. Van, & Werf, M. P. C. Van Der. (2014). Effectiveness of Learning Strategy Instruction on Academic Performance : a Educational Research Review Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance : A meta-analysis. *Educational Research Review*, *11*(January), 1–26. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002

Dukwall, J. M., & Arnold, L. & Hayes, J. (1991). Approaches to learning by undergraduate students: a longitudinal study. *Research in Higher Educa?On*, *32*(1), 1–13.

Durso, S. D. E. O., & DECOSTER, S. R. A. (2022). ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE AND LEARNING STRATEGIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION. *Florianópolis*, *21*, 1–18. https://doi.org/10.16930/2237-7662202233032

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancyrelated beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*(3), 215–225.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002a). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*(February), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002b). MOTIVATIONAL BELIEFS,VALUES, AND GOALS. *Annu. Rev. Psychol*, *53*, 109–132.

Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, *51*(1), 36–42. https://doi.org/10.1093/elt/51.1.36

Eshun, I., & Mensah, M. F. (2013). Domain of Educational Objectives Social Studies Teachers' Questions Emphasise in Senior High Schools in Ghana. *Journal of Education and Practice*, *4*(4), 185–196. http://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/4539

Field, R. M., Duffy, J., & Huggins, A. (2014). Independent Learning Skills, Self-Determination Theory and Psychological Well-Being: Strategies For Supporting The First Year University Experience. *In International First Year in Higher Education Conference*.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE, London.

Filcher, C., & Miller, G. (2000). Learning Strategies For Distance Eduation Students. In *Journal of Agricultural Education* (Vol. 41, Issue 1, pp. 60–68). https://doi.org/10.5032/jae.2000.01060

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive — Developmental Inquiry*. *34*(10), 906–911.

Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning* (3rd ed). Chicago.

Good, C, V ;.Merke, W, R. (1959). *Dictionary of Education,* (Mc Graw-Hi).

Griffin, R., Mackewn, A., Moser, E., & Vanvuren, K. W. (2013). Learning Skills and Motivation: Correlates To Superior Academic Performance. *Business Education & Accreditation*, *5*(1), 53–65. http://search.proquest.com.ezproxy.lib.uh.edu/docview/1271628053?accountid=7107%5Cnhttp://ev7su4gn4p.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rfr_id=info:sid/ProQ:abiglobal&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&rft.ge

Guglielmino, L. M., & Guglielmino, P. J. (2003). *Identifying learners who are ready for e-learning and supporting their success* (pp. 18–33). In G.

Piskurich (Eds.), Preparing learners for e-learning San Francisco: Jossey-Bass.

H.A.C, S. (1993). learning from alecture effects of comprehension monitoring. *Reading Reaseearch – and Lnstruction*, *32*(2), 19–30.

Haertel,G,D;Walberg,H,J, and Weinstein, T. (1983). Psychological Models of Educational Performance: A Theoretical Synthesis of Constructs. *Review of Educational Research*, *53*(1), 75–91.

Hair, J., Anderson, R., Babin, B., & Black, W. (2010). Multivariate Data Analysis.pdf. In *Australia : Cengage* (7 ed).

Hamutoglu, N. B., Gemikonakli, O., Duman, I., Kirksekiz, A., & Kiyici, M. (2020). Evaluating students experiences using a virtual learning environment: satisfaction and preferences. *Educational Technology Research and Development*, *68*(1), 437–462. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09705-z

Haristo Rahman, M., Irian, T., & Widiasanti, I. (2020). Analisis Ranah Psikomotor Kompetensi Dasar Teknik Pengukuran Tanah Kurikulum Smk Teknik Konstruksi Dan Properti. *Jurnal Pendidikan Teknologi Dan Kejuruan*, *17*(1), 53–63. https://doi.org/10.23887/jptk-

undiksha.v17i1.23022

Harold F. O'Neil, Jr., J. A. (1996). *Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory : Potential for Alternative Assessment*. *1522*(December), 3–6.

Harrington Donna. (2009). *Confi rmatory Factor Analysis*. Oxford University Press.

Harrow, A. . (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: David McKay Co.

Hartley, J. (1998). *Learning and studying: A research perspective.* (1st Editio).

Hartman, H. J. (2001). *Developing Students' Metacognitive Knowledge and Skills* (Issue January 2001). https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_3

Hodges, C. B. (2011). *Self-Efficacy in the Context of Online Learning Environments A Review of the Literature and Directions for Research Charles*. *24*(3–4), 7–25. https://doi.org/10.1002/piq

Hoque, M. E. (2016). Three Domains of Learning: Cognitive, Affective and Psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, *2*(2), 2520–

5897. www.edrc-jefler.org

Howell, L. (2001). *The effect of learning Styles, Preferred intelligence, and Study Strategies on a Student's Preference for condensed or distributed instruction* [NewMexico]. http://dx.doi.org/10.1016/j.jaci.2012.05.050

Hoyle, E. (1986). P. of school management. S. T. P. L. (1986). *Policies of school management*. Suffolic: The Press Ltd.

Ithriah, S. A., Ridwandono, D., & Suryanto, T. L. M. (2020). Online Learning Self-Efficacy: The Role in E-Learning Success. *Journal of Physics: Conference Series*, *1569*(2), 45–52. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1569/2/022053

Joia, L. A., & Lorenzo, M. (2021). Zoom in, zoom out: The impact of the covid-19 pandemic in the classroom. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(5), 1–18. https://doi.org/10.3390/su13052531

Jonson, S. (2019). *The Advantages and Disadvantages of a Virtual Learning Environments*.

Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, J. (2013). Locus of control, selfefficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, *62*, 149–158.

https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027

Joyce, Neroni., Celeste, Meijs., Hieronymus, J.M., Gijselaers., Paul, A., Kirschner., Paul, A., Kirschner., Renate, H., M., de, Groot., Renate, H., M., de, G. (2019). Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences*, *73*(17). https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2019.04.007

Judy, K. (2005). Indicators of success in distance education. *Cin-Computers Informatics Nursing*, *23*(2), 68–72. https://doi.org/10.1097/00024665-200503000-00005

Jung, I. (2000). Book Review : Online Education : Learning and Teaching in Cyberspace. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *1*(1), 1–3.

K, H., C, H., J, K., J, F., & K, M. (2005). The Quality of Factor Solutions in Exploratory Factor Analysis: The Influence of Sample Size, Communality, and Overdetermination. *Educational and Psychological Measurement*, *65*(2), 26–202.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, *19*(2), 141–184.

https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5

Kashora, T., van der Poll, H. M., & van der Poll, J. A. (2016). E-learning and technologies for open distance learning in Management Accounting. *Africa Education Review*, *13*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1186863

Kasilingam, G., Ramalingam, M., & Chinnavan, E. (2014). Assessment of learning domains to improve student's learning in higher education. *Journal of Young Pharmacists*, *6*(4), 27–33. https://doi.org/10.5530/jyp.2014.1.5

Kassab, S. E., Al-Shafei, A. I., Salem, A. H., & Otoom, S. (2015). Relationships between the quality of blended learning experience, self-regulated learning, and academic achievement of medical students: A path analysis. *Advances in Medical Education and Practice*, *6*(5), 27–34. https://doi.org/10.2147/AMEP.S75830

Kember, D., & Watkins, D. (2012). Approaches to learning and teaching by the Chinese. In *The Oxford handbook of Chinese psychology* (pp. 169–185). In M. H. Bond (Ed.) New York, NY: Oxford University Press. https://doi.org/https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199541850.013.0013

Keskin, S. (2019). Factors Affecting Students Preferences for Online and Blended Learning: Motivational Vs Cognitive. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, *22*(2), 15.

Khalid, M., Bashir, S., & Amin, H. (2020). Relationship between Self-Directed Learning (SDL) and Academic Achievement of University Students: A Case of Online Distance Learning and Traditional Universities. *Bulletin of Education and Research*, *42*(2), 131–148.

Kolb, D. A. (1984). The Process of Experiential Learning. In *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development* (Vol. 1, pp. 20–38). https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4

Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(5), 178–181. https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/20182660

Kuhn, D. D. and D. (2003). Metacognition and Critical Thinking. *Document Resume The Educational Resources Information Center (Eric) Pub Date 2003-04*, 132–152. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2314-8.ch007

Lawrence, C. S. (1998). *Review of the manufactured crisis. ACC-VE 2001*.

Lemoine, C. (2009). *Se former au bilan de compétences. Comprendre et*

pratiquer cette démarche (5e édition). DYNOD.

Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in east asian contexts. *Applied Linguistics*, *20*(1), 71–94. https://doi.org/https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71

Lopez, B., Peleato, I., Almerich, A., Iranzo, A., & Beut, J. (2015). Affictive Strategies Learning and Learning Approaches in University Student. *Conference ECER,2015 Education and Transition*, 1–4.

MA, P., NR, L., & JJ, S. (2003). *Making Sense of Factor Analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. California: Sage Publications Inc.

MacIntyre, H, Ireson, J. (2002). Within-class ability grouping,group placement and self-concept. *British Educational Research Journal*, *28*(2), 249–263.

Mahameed, M. I. (2022). The Level of Self-Organized Learning among Middle East University Students in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *6*(57), 118–131.

Malik, M., Nordin, N., Zakaria, A., & Sirun, N. (2013). An Exploratory Study on the Relationship between Life Satisfaction and Academic Performance Among Undergraduate Students of UiTM, Shah Alam. *6th International*

Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2012), *90*(InCULT 2012), 334–339. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.099

Martin, F. (2005). Ethnogeography: A future for primary geography and primary geography research? *International Research in Geographical and Environmental Education*, *14*(4), 364–371. https://doi.org/10.1080/10382040508668372

Matsumoto, K. (2017). A review of Jerome Bruner's educational theory: Its implications for studies in teaching and learning and active learning (secondary publication). *Journal of Nagoya Gakuin University; SOCIAL SCIENCES*, *54*(1), 129–146. http://doi.org/10.15012/00000941

McDonald, R. . (1985). *Factor analysis and related methods* (1st ed.). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315802510

Meece, J. L., Glienke, B., and Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 351–373. https://doi.org/doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.004

Mehlenbacher, B. (2010). *Instruction and Technology: Designs for Everyday*

Learning. The MIT Press.

Mehta, K. K. (1969). *The Achievement Motive in High School Boys*. National Council of Educational Research and Training, New Delhi.

Mekdad, M. (2010). Motivation to learn among e-learning students (paper presentation). *The 3rd International Conference on E-Learning". The Third International Conference on E-Learning, Department of Psychology, College of Arts, University of Bahrain*.

Meng-Jung, T. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student e- Learning from Metacognitive Perspectives. *Perspectivas. Tecnología y Sociedad Educativas*, *12*(1), 34-48. https://www.researchgate.net/publication/220374300_The_Model_of_Strategic_e-Learning_Understanding_and_Evaluating_Student_e-Learning_from_Metacognitive_Perspectives

Michael C.W. Yip. (2013). Learning strategies and their relationships to academic performance of high school students in Hong Kong. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *33*(7), 817-827. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.794493

Michael Grahame Moore William G. Anderson. (2003). Distance Education Leadership: An Appraisal of Research and Practice. In *Handbook of Distance Education*. http://site.ebrary.com/id/10227252

Michael, M. (1986). *Self-directed learning and distance education*. *1*(1), 7–24.

Molnár, G., & Kocsis, Á. (2023). Cognitive and non-cognitive predictors of academic success in higher education : a large- scale longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2271513

Moto, S., Ratanaolarn, T., Tuntiwongwanich, S., & Pimdee, P. (2018). A Thai junior high school students' 21st century information literacy, media literacy, and ICT literacy skills factor analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *13*(9), 87–106. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8355

Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Students Barriers to Online Learning: A factor analytic study. *Distance Education*, *26*(1), 29–48. https://doi.org/10.1080/01587910500081269

Mukhtar, F., Muis, K., & Elizov, M. (2018). Relations between Psychological Needs Satisfaction, Motivation, and Self-Regulated Learning Strategies in

Medical Residents: A cross-sectional Study. *MedEdPublish*, *7*, 87. https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000087.1

Murti, H. A. S. (2011). Metakognisis dan theory of mind (ToM). *Jurnal Psikologi Pitutur*, *1*(2), 53–64. http://eprints.umk.ac.id/270/1/53_-_64.PDF

Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (2019a). Modeling the relationship between motivational beliefs, cognitive learning strategies, and academic performance of teacher education students. *South African Journal of Psychology*, *49*(1), 122–135. https://doi.org/10.1177/0081246318775547

Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (2019b). Modeling the relationship between motivational beliefs , cognitive learning strategies , and academic performance of teacher education students. *South African Journal of Psychology*, *49*(1), 122–135. https://doi.org/10.1177/0081246318775547

Nabizadeh, S., Hajian, S., Sheikhan, Z., & Rafiei, F. (2019). Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students. *BMC Medical Education*, *9*, 1–11.

Nafissa, R. (2021). *Developing the Students' Academic Performance in EFL through Project-Based Approach. Case of Fourth-Year Students at Mohammed Boussalem Middle School, Khenchela*. Mostefa Benboulaid – Batna 2 University.

Nambiar, R. (2009). Learning Strategy Research — Where Are We Now? *The Reading Matrix*, *9*(2), 132–149.

Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, *51*, 102–116.

Neronia, J., Meijsa, C., J.M., H., & Kirschner, G. P. A. (2019). Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences Journal*, *73*, 1–7. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.007

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2001). *Educational assessment of students* (6th ed). MA: Pearson Education Inc.

Novitasari, & Nur Mafissamawati Sholikhah. (2021). Students' Perception toward Implementation of Metacognitive Strategy in Higher Education. *EDULINK (Education and Linguistics Knowledge) Journal*, *3*(1), 62–76.

Nur, E. Z. (2010). Determining of the student teachers ' learning and studying

strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 5147. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.836

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press.

O'Neill, G., & Murphy, F. (2010). Assessment: Guide to Taxonomies of Learning. In *Teaching and Learning Resources* (Issue January). UCD Dublin. http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLA0034.pdf

Olape, O. R., A, Y. L., Chiaka, A. E., & Abidoye, T. K. (2017). Stress Level and Academic Performance of University Students in Kwara State , Nigeria. *Journal of Higher Education Studies & Development*, *9*(1), 103–112.

Olga Lucía Uribe Enciso. (2010). Learning strategies: Tracing the term. *Matices En Lenguas Extranjeras*, *4*, 1–33.

Ormrod, J. E. (2000). *Educational psychology: developing learners* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.

Oxford, R. L., & Cohen, A. D. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, *3*, 1–35.

Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of

studies with implications for strategy training. *System*, *17*, 235–247.

Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher. *Issues in Applied Linguistics*, *1*(1). https://doi.org/10.5070/l411004984

Oxford, R. L. (1996). Language Learning Strategies Around the World Cross-Cultural Perspectives. *Published by Yuanzhong.Zhang001*.

Oxford, R. L. (2003). *LANGUAGE LEARNING STYLES AND STRATEGIES: AN OVERVIEW*. *5*, 1–25.

Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *44*(3), 379–397. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *36*(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). The role of self-regulated learning in contextual teaching: principals and practices for teacher preparation. *A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education Project Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies*

To Improve Student Success In and Beyond School, 1–24.

Park, J. H., Lee, E., & Bae, S. H. (2010). Factors influencing learning achievement of nursing students in e-learning. *Korean Academy of Nursing*, *40*(2), 182–190. https://doi.org/10.4040/jkan.2010.40.2.182

Paudel, P. (2019). Learning Strategies Employed in English Language: Perceptions and Practices. *Journal of NELTA Gandaki*, *1*(July), 87–99. https://doi.org/10.3126/jong.v1i0.24463

Paul R Pintrich, & Groot, E. V. De. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Ournal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40.

Perraton, H., Creed, C., & Robinson, B. (2002). Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning. Technology, Curriculum, …. *Eric.Ed.Gov*, *7*. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED468705

Ping, Z. (1998). A case study on technology use in distance learning. Journal of research on. *Computing in Education*, *30*(4), 398–419. https://doi.org/10.1080/08886504.1998.10782235

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-

regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 459–470. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and SRL in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385–407. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article_NY00000604.pdf;jsessionid=84C5931C2B16127B3BB6CD5DC43C8B0F?sequence=1

Pogrow, S. (1998). What Is an Exemplary Program, and Why Should Anyone Care? A Reaction to Slavin and Klein. *Educational Researcher*, *27*(7).

Puteh, F., Kassim, A., Devi, S., & Katamba, A. (2022). Postgraduate Use of Learning Strategies: Are the Strategies Related to One Another? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *12*(10), 2718–2737. https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i10/15008

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *International Journal of Phytoremediation*, *21*(1), 72–89. https://doi.org/10.1080/08923640802039024

Qureshi, E. (2004). *Instructional Design Models*. https://doi.org/.Retrieved from: http://web 2.uwindsor.ca/ courses /edfac/ morton/instructional_design.htm

Rahimi, T., Rezaei, A., & Mehryar, A. H. (2023). Predicting Academic Performance based on Self-Regulated Learning Strategies: Mediating Role of High- Level Motivational and Cognitive Strategies. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, *5*(2), 261-272.

Rasouli, R., Alipour, Z. M., & Ebrahim, T. P. (2018). Effectiveness of cognitive learning strategies on test anxiety and school performance of students. *Int J Educ Psychol Res*, *4*, 20-25. https://doi.org/10.4103/jepr.jepr

Reid, B. (2006). *cognitive strategy instruction self regulation*. Nebraska-Lincoln.

Rencher, A. C. (2002). *Methods of Multivariate Analysis Second Edition* (Second). Brigham Young University. United States A JOHN WILEY & SONS, INC. PUBLICATION.

Reyes, B., Jiménez-Hernández, D., Martínez-Gregorio, S., De los Santos, S., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2023). Prediction of academic achievement in Dominican students: Mediational role of learning strategies and study

habits and attitudes toward study. *Psychology in the Schools*, *60*(3), 606–625. https://doi.org/10.1002/pits.22780

Richard L. Gorsuch. (1983). *Factor Analysis* (2nd ed.). Psychology Press.

Richer, J. & all. (2004). Métacognition et tic. In *Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'éducation dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignent et l'apprentissage (PAREA) Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque nationale du Canada*. https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgq7x.7

Rosenberg, J., & Ranellucci, J. (n.d.). *Student motivation in online science courses: A path to spending more time on course and higher achievement*.

Roux, R., & Anzures González, E. E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior / Learning strategies and their relationship with academic achievement in students of a private high school. *Actualidades Investigativas En Educación*, *15*(1). https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17731

Rovers, S. F. E., Stalmeijer, R. E., van Merriënboer, J. J. G., Savelberg, H.

H. C. M., & de Bruin, A. B. H. (2018). How and why do students use learning strategies? A mixed methods study on learning strategies and desirable difficulties with effective strategy users. *Frontiers in Psychology*, *9*(DEC), 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02501

Rubin, J. (1981). *The study of cognitive processes in second language learning* (2nd ed.). Applied Linguistics.

Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. *Publications on Education for Global Development, World Bank.*

Sabina Kleitman Tanya Moscrop. (2010). Self-Confidence and Academic Achievements in Primary-School Children: Their Relationships and Links to Parental Bonds, Intelligence, Age, and Gender. In *Trends and Prospects in Metacognition Research* (Issue August 2010, pp. 1–479). Springer Science+Business Media, LLC. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2

Sabri, S. S., Masrom, U. K., & Asshidin, N. H. N. (2020). STUDY ON ACADEMIC PERFORMANCE AND LEARNING STRATEGIES OF TERTIARY LEVEL STUDENTS. *9th International Economics and Business Management Conference STUDY*, 362–373.

https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.05.38

Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, *4*(1), 80–88.

Sadler-Smith, E. and Tsang, F. (1998). *A comparative Study of approaches to studying in Hong Kong And the United Kingdom*. *68*, 81–93.

Sangtam, T. Y. (2019). *A study of academic achievement, study involvement and emotional maturity of secondary school tribal students of Nagaland*. Bangalore.

Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.). (1997). *Vocabulary : Description , Acquisition and Pedagogy*. the press syndicate of the university of cambridge.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories Gregory. *Educational Psychology Review*, *7*(4), 351–371.

Schrum, L., & Hong, S. (2002). Dimensions and strategies for online success: Voices from experienced educators. *Journal of Asynchronous Learning Network*, *6*(1), 57–67. https://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1872

Schunk, D. H., & Hanson, A. (1985). Peer models: Influence on children'

self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 313–322.

Schunk, H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, *26*, 207–231.

Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. USA: Hemisphere Publishing Corporation.

Seel, N. M. (2011). *Encyclopedia of the sciences of learning*. Norwell, MA: Springer Science & Business Media.

Segal, S. F. C. and J. W. (Ed.). (2006). *THINKING AND LEARNING SKILLS* (2nd ed.). National Institute of Education Routledge Taylor &. Francis Group NEW.

Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers and Education*, *49*(2), 396–413. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.09.004

Setiawati, D. (2015). *Content Analysis of English Textbooks "When English Rings a Bell" and "Bupena English" for Junior High School Grade VIII* [SEMARANG STATE UNIVERSITY]. http://eprints.unm.ac.id/3522/%0Ahttps://lens.org/190-180-461-747-

395

Sherry, L. (1995). Issues in distance learning. *International Journal of Educational …*, *1*(4), 337–365. http://www.editlib.org/p/8937?nl

Shi, H. (2017). Learning Strategies and Classification in Education. *Institute for Learning Styles Journal*, *1*(1989), 24.

Shrestha, N. (2021). Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, *9*(1), 4–11. https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2001). Teaching and Learning at a Distance Foundations of Distance Education. *Internet and Higher Education*, *3*, 2019–2222. https://doi.org/10.1177/1748895811401979

Simpson, J. A. & W. E. S. C. (1989). *The oxford English dictionary* (2nd ed). Oxford: Clarendon Press.

Sitepu, B. P. (2012). *Penulisan Buku Teks Pelajaran*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Snowman, J. (1986). *Learning Tactics and Strategies .* (p. 244).

Solak, E., & Cakir, R. (2015). Language learning strategies of language e-

learners in Turkey. *E-Learning and Digital Media*, *12*(1), 107–120. https://doi.org/10.1177/2042753014558384

Somuncuoglu, Y., & Yildirim, A. (1998). Learning strategies: Theoretical dimensions research findings and results. *Science and Education*, *22*(110), 31–39.

Sönmez, A., Göçmez, L., Uygun, D., & Ataizi, M. (2018). A review of Current Studies of Mobile Learning. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, *1*(1), 12–27. https://doi.org/10.31681/jetol.378241

Stevens, K. A. P. and J. P. (2016). *APPLIED MULTIVARIATE STATISTICS FOR THE SOCIAL SCIENCES* (Sixth). Routledge © Taylor & Francis.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn from Theory to practice*. London: Allyn and Bacon.

Stout, C. S. (2013). An exploration of the roles of communication apprehension, online technology self-efficacy, and retention in an online public speaking course. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, *73*(8-A(E)). http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2013-99030-191&site=ehost-live

Sulaymani, O., Pratama, A. R., Alshaikh, M., & Alammary, A. (2022). The Effects of Previous Experience and Self Efficacy on the Acceptance of e-Learning Platforms Among Younger Students in Saudi Arabia. *Contemporary Educational Technology*, *14*(2). https://doi.org/10.30935/CEDTECH/11524

Swisher, L. L., Beckstead, J. W., & Bebeau, M. J. (2004). Factor analysis as a tool for survey analysis using a professional role orientation inventory as an example. *Physical Therapy*, *84*(9), 784–799. https://doi.org/10.1093/ptj/84.9.784

Tabachnick Barbara, & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth). PEARSON.

Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition* (1st Editio). Psychology Press.

Tavakoli, H. (2014). The Effectiveness of Metacognitive Strategy Awareness in Reading Comprehension : The Case of Iranian University EFL Students. *The Reading Matrix*, *14*(2), 314–336.

Tebabal, A., & Kahssay, G. (2015). The Effects of Student-Centered Approach in Improving Students ' Graphical Interpretation Skills and

Conceptual Understanding of Kinematical Motion. *International Journal for Physics Education*, *5*(2), 374–381.

Tenaw, Y. (2013). Relationship between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at Debre Markos College of Teacher Education. *African Journal of Chemical Education*, *3*(1), 3–28. http://www.ajol.info/index.php/ajce/article/view/84850

Tyler-Smith, K. (2006). Early attrition among first time eLearners: A review of factors that contribute to drop-out, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking eLearning programmes. *Journal of Online Learning and Teaching*, *2*(2), 73–85.

Vaidya, S. R. (1999). Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities. *Education.*, *120*(1), 186–190.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, *1*(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & J, J. B. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective.

Learning and Instruction, *14*(1), 89–109. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (1996). A model of the antecedents of perceived ease of use: Development and test. *Decision Sciences*, *27*(3), 451–481. https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1996.tb00860.x

Viau (Rolland). (1995). La motivation en contexte scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, *113*(1), 154–155.

Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, *6*(1), 77–90. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00164-1

Walshaw , M and Brown, T. (2012). Affective productions of mathematical ex-perience. *Educational Studies in Mathematics*, *80*(1–2), 185–199. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10649-011-9370-x

Warr, P. & Downing, J. (2002). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, *91*(3), 311–333.

Wei, C. W., Chen, N. S., & Kinshuk. (2012). A model for social presence in online classrooms. *Educational Technology Research and Development*,

60(3), 529–545. https://doi.org/10.1007/s11423-012-9234-9

Weinstein, C, et Hum, L. (2001). *Stratégis pour un apprentisage durable*. (Garcia.M,A. tradu) Liegge. De Boeck.

Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). *LASS/ user's manual learning and study strategies inventory* ((2nd Ed (Ed.)). Clearwater, FL: H&H Publishing Company, Inc.

Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. New Directions for Teaching and Learning. In *New Directions for Teaching and Learning* (Issue 119). Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tl.443

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In *I, Handbook of research on teaching* (M. Wittroc, Issue 2, pp. 315–327).

Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T., & Weber, E. S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*, *46*(4), 17–19.

Weller, M. (2007). Virtual learning environments: using, choosing and

developing your VLE. In *Angewandte Chemie International Edition, 6(11), 951–952.* (1st Editio, Issue Mi). . London: Routledge. 4–5. ISBN 9780415414302.

Wenden, Anita (York College, C. U. of N. Y. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, *19*(4), 515–537. http://applij.oxfordjournals.org/

Wentzel, K. R., & Allan WigfiEld. (2009). *Handbook of Motivation at School* (First). Routledge.

Whipp, J., Chiarelli, S., & Whipp, J. L. (2004). *Self-Regulation in a Web-Based Course : A Case Study Self-Regulation in a Web-Based Course : A Case Study*. *52*(4), 5–21.

White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (2010). Inquiry , Modeling , and Metacognition : Making Science Accessible to All Students. *Cognition and Instruction*, *16*(1), 3–118.

Wilbert J. McKeachie, & Teresa García Duncan. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, *4*(2), 117–128.

William, D., M. (1989). Computers and Satellites: Effective New Technologies

for Distance Education.. ,. *Journal of Research on Computing in Education*, *22*(2), 151–159. https://doi.org/10.1080/08886504.1989.10781910

William, A. (2013). *Independent Learning: Autonomy, Control, and Meta-Cognition*. 104–121. https://doi.org/10.4324/9780203803738-11

Williams, B., Onsman, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices Mr. *Emergency Primary Health Care (JEPHC)*, *8*(3), 1–13.

Winarso, W. (2016). Assessing the readiness of student learning activity and learning outcome. *Jurnal Pencerahan*, *10*(2), 81–94. https://doi.org/10.13170/jp.10.2.5246

Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *45*(4), 267–276. https://doi.org/10.1080/00461520.2010.517150

Woolfolk A. (2016). *Educational Psychology* (13th editi). USA: Pearson Education.

Wu, C.-P., & Lin, H.-J. (2016). Learning Strategies in Alleviating English Writing Anxiety for English Language Learners (ELLs) with Limited English

Proficiency (LEP). *English Language Teaching*, *9*(9), 52–63. https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p52

Xia, J. C., Fielder, J., & Siragusa, L. (2013). Achieving better peer interaction in online discussion forums: A reflective practitioner case study. *Issues in Educational Research*, *23*(1), 97–113.

YILDIRIM Ibrahim, CIRAK-KURT, S., & SEN, S. (2019). The Effect of Teaching "Learning Strategies" on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, *79*, 87–114. https://doi.org/10.14689/ejer.2019.79.5

Yonghong, S., & Xiangdong, X. (2013). Research on Chinese Language Learning Strategies for University Students. *International Conference on Applied Social Science Research (ICASSR 2013) Research*, 283–285.

Yurdugül, H., & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Egitim Dergisi*, *32*(4), 896–915. https://doi.org/10.16986/HUJE.2016022763

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, *46*(6),

677–706. https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. DC: American Psychological Association.

Zimmerman, W. A., & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning selfefficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education, 30*(3), 180–191. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. In *Educational Psychologist* (Vol. 25, Issue 1, pp. 3–17).

Zimmerman, B. (1994). *Dimensions of Academic Self-Regulation: A conceptual framework for Education*. City University of New York.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, *29*(3), 663–676. https://doi.org/10.3102/00028312029003663

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning

Strategies. *American Educational Research Journal*, *23*(4), 614–628. https://doi.org/10.3102/00028312023004614

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2013). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, Second Edition. In *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, Second Edition* (2nd Editio). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781410601032

Zormanová, L. (2020). Learning Strategies Used by University Students in Distance Learning. *STUDIA I ROZPRAWY*, *1*, 156. https://doi.org/10.34767/PP.2020.01.09

إبراهيم, ن. (2001). *علاقة التحصيل الدراسي بالنجاح الاجتماعي*. جامعة دمشق.

ابراهيم, م. ع. ا. (2000). *أسس البحث العملي لإعداد الرسائل الجامعية*. مؤسسة الوراق.

ابو رياش, ح. (2007). *التعلم المعرفي* (الطبعة الا). در المسيرة.

ابورياش, ح. م. و., والصافي, م. ش., & الحكيم, ع. (2009). *أصول استراتيجيات التعلم والتعليم - النظرية والتطبيق* (الطبعة 1). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

احمد, ق. (2011). *استراتيجيات التعلم واثرها على النتائج المدرسية للتلاميذ. دراسة ميدانية لتلاميذ التعليم الثانوي*. جامعة وهران2.

الاحمد, ر. ع., & يوسف, ح. ع. (2001). *طرائق التدريس - منهج، اسلوب، وسيلة*. دار المناهج.

.البدران, ع. ا. ل. (2000). *أساليب معالجة المعلومات*. دار الكتب للنشر والتوزيع

البريفكاني, خ. أ. م. س. (2019). مستوى ممارسة استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى طلاب المتميزين واقرانهم العاديين – دراسة مقارنة. *المؤتمر العلمي الدولي الأول بعنوان: العلوم الانسانية والصرفة رؤية نحو التربية والتعليم المعاصرة*, 64–79.

البهنساوي, أ. ك., & غنيم, و. م. م. (2022). الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية لدى طلالب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*, *2*.(5), 29–65

الجاوري, ع. ا. (2013). *تطوير اداء هيئة اعضاء التدريس بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي تصور مقترح*. جامعة القاهرة.

الجراح, ع. ا. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*, *6*(4), 333–348.

الحاج, ق., & الشايب, م. ا. (2015). تقدير الذات (الرفاقي و المدرسي و العائلي) و علاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. *مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية*, *18*, 183–195.

الحارثي صبحي. (2014). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*, *25*(98), 1–47.

الحمداني, ر. م. ز. (2021). التنمر وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة جامعة كركوك/ للدراسات الانسانية*, *16*(1), 559–583.

الحميد, ا. م. ع. (2019). العوامل الدافعية المنبئة بالاندماج الدراسي لدى طلالب المرحلة الجامعية في ضوء نظرية التوقع – القيمة. *مجلة كلية التربية ببنها*, *يناير ج 2*(117).

المراجع

الخفاجي, ا. م. ع. ا. (2011). اخفاض المستوى التعليمي والتحصيل الدراسي لطلبة الجامعات. *كلية العلوم، جامعة بابل، بغداد*.

الخفاجي, ر. ا. م. (2002). *أثر استخدام أنشطة تعليمية تعلمية في استراتيجيات تعلم ودراسة طلاب الصف الخامس العلمي وتحصيلهم في مادة الكيمياء*. جامعة بغداد.

الدهشان, ج. ع., & السيسي, ج. أ. (2004). تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال آرائهم. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*, *19*(3), 10.

الرفاعي, ب. ص. (2019). *صراع الهدف وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة*. جامعة تكريت.

الزدالجية, م. ب. د., & كاظم, ع. م. (2022). مستوى توجهات أهداف الانجاز واستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة برامج اعداد المعلم بسلطنة عمان. *مجلة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية*, *19*(4), 234–262. https://doi.org/https//:doi.org/(0.36394/jhss/(9/4/7

الزيات, ر. ع. ا. ع. ا., القناوي, ش. ع. ا. م., جاد, م. م. م., & سلطان, ص. ع. ا. م. (2021). *تصميم برنامج لغوي تفاعلي للكتابة الصحفية الالكترونية في ضوء نظرية معالجة المعلومات لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي*. *27*(ابريل 2021), 301–337.

السواح, ع. ا. (2007). استراتيجيات النتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي اعداد معلم الحاسب الالي والاعلام التربوي بكلية التربية النوعية. *مجلة بحوث التربية النوعية*, *10*, 42.

السيد احمد. (2002). تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*, *77*.

الشارف, ن., دودو, ب., & سلماني, ع. (2018). واقع التريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر اساتذة التربية البدنية والرياضية. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*, *10*(05), 35–52.

المراجع

.الشرقاوي،محمد أنور. (1998). *التعلم نظريات وتطبيقات* (الطبعة 5). مكتبة انجلو المصرية

الشماخ, ل. (2008). *اثر استخدام بيئة التعليم الافتراضي ة على الدافعية على التعليم و التحصيل الدراسي في مقرر علم الاجتما ع للمرحلة الجامعية*. جامعة الخليج العربي، البحرين.

الشيخ يوسف محمد هويدا. (2015). عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة العلوم الانسانية، جامعة الزعيم الازهري, 3*.

الظفيري, س.,& العلوي, س. (2021). التنبؤ بقلق الدراسة خلال جائحة كورونا 19 من خلال دافعية الطلبة الجامعين نحو التعليم عن بعد واستراتيجيات التعلم في سلطنة عمان. *دراسات نفسية وتربوية, 14*(2), 607–625.

العاجز, ف. ع.,& محمود عبد المجيد عساف. (2017). دور معلمي الرياضيات في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا للطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية, 5*(18).

العتيبي, م. م. ذ. ع. ا.,& العجب, ص. ف. ع. ا. (2009). *العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي في بيئة التعلم عن بعد وبيئة التعلم التقليدي بجامعة الكويت* [جامعة الخليج العربي].
https://doi.org/http://search.mandumah.com/Record/728427

العزري, ع. (2023). ايجابيات وسلبيات التعليم التقليدي والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، عينة من قسم اللغة العربية بجامعة شلف. *اللسانيات والترجمة, 3*(1), 142–156.

العوايشة, م. ع. ا. م. (2021). أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الاكاديمي عند طلبة الصفوف الثلاث الاولى في مدارس العاصمة عمان من وجهه نظ المعلمين واولياء الامور)دراسة مقارنة). *مجلة كلية التربية* (– جامعة عين شمس, *05*(45).

الغامدي, ي. س. (2019). اثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل الدراسي الذاتي بمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية, 10*(2), 279–311.

المراجع

الغرايبه, س. ع. (2017). العلاقة بين تقدير الذات وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات، العلوم التربوية*, *44*(1), 69–95.

القبرصلي, س. م. ع., الوهاب, ع. ا. ا. ع., & الجبه, ع. ا. (2017). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام. *المجلة العلمية لكلية رياض الاطفال – جامعة المنصورة*, *3*(4), 172–238.

القضاة, ف. م. (2015). استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج. *مجلة العلوم التربوية*, *5*. قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة الملك سعود

الكحلوت, ا. ا., & العجيلي, ش. (2011). *فاعلية برنامج تدريسي قائم على التنظيم الذاتي في تحسين استراتيجيات التعلم والعمليات المعرفية العليا في المواد الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الاساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن*. جامعة عمان العربية.

الكفيري, و. م. ص. (2018). الفاعلية الذاتية وأثرها على التحصيل الاكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في ضةء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية/ جامعة حائل*, *40*, 218–229.

اللقاني, ا. ح., & علي احمد الجمل. (1999). *معجم المصطلحات – التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس* (الطبعة2). عالم الكتب.

المحاميد، شاكر عقلة. (2008). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو علم النفس : دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة مؤتة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*, *23*(1), 347–368.

المصري, م. (2009a). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الاسراء الخاصة. *مجلة جامعة دمشق*, *25*(3), 341–370.

العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم .(2009b) .المصري, م
.التربوية بجامعة الاسراء الخاصة. *مجلة جامعة دمشق*, *25*(3–4), 341–370

النرش، هشام ابراهيم اسماعيل. (2010). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات تربوية واجتماعية*, *16*(4), 205–267.

النرش, ه. ا. ا. (2018). أثر التفاعل بين نمط السيادة المخية وذكاء الوجدان لدى مرتفعي ومنخفضي الاداء الأكاديمي
.من تلاميذ المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*, *23*, 200–241

.النشواني, ع. ا. (1970). *علم النفس التربوي* (الطبعة2). مؤسسة الرسالة

.الهاشمي, ع. ا., & الديلمي, ط. ع. ح. (2008). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*. دار الشروق

الهمامي, ح. ب. س. (2020). *التعليم عن بعد مفهومه، ادواته واستراتيجياته*. 24. دليل لصانعي السياسات في التعليم
الاكاديمي والمهني والتقني منظمة الامم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة– بيروت

الهيتي, م. ح. م. (2021). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالكفاح التحصيلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
.مركز *البحوث النفسية*, *32*(4), 171–230

ايمان, س. م. (2010). العلاقات السببية بين التحصيل الاكاديمي وكل من الذكاء الوجداني واسلوب حل المشكلة ونمط
.السيادة المخية لدى عينة من طلاب جامعة حلوان. *مجلة كلية التربية، جامعة الازهر*, *7* (144), 1–14

بدوي, م. م. م., الاحمدي, س. ا., & صقر, ه. ع. ا. ا. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس ضغوط التعليم عن
.بعد لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة العلمية*, *39*(9), 217–243

.براون, د. (1994). *اسس تعليم اللغة وتعلمها* . دار النعضة العربية

المراجع

بن يوسف امال. (2015). *نوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي دراسة مقارنة بين الطلبة الادبيين والعلميين في ولاية البليدة*. جامعة الجزائر 2.

بوقريرس, ف., & تيليوين, ح. (2007). *الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم* (دار الغرب).

بوكرمة, ف. ا. (2009). *الكفاءة مفاهيم ونظريات* (الطبعة2). دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع.

بيروتي, ع., & ونيزيه حمدي. (2012). فاعلية تدريب الامهات على التعزيز التفاضلي واعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى اطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*, *8*(4), 283–302.

بيومي, س. ا. س. م. (2023). الاتجاه نحو التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا والتعليم التقليدي بعد الجائحة لدى طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة العصر للعلوم الانسانية والاجتماع*, *7*, 91–116.

تركي, م. ع. ا. (2020). استراتيجيات التعلم المظم ذاتيا وفق نموذج بوردي Purdie في ضوى التخصص الاكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة ام القرى. *مجلة الجامعة الاسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*, *3*, 178–246.

جابر، جابر عبد الحميد. (1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم* (الطبعة الا). ملتزم الطبع والنشر ، دار الفكر العربي.

جابر, ل. م., & غزوان, ر. ص. (2020). استراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتفكير الاباعي لى طلبة المرحلة الثانوية. *مركز البحوث النفسية*, *31*(1), 333–378.

جمال الدين رشام. (2022). واقع النظام التعليمي الجزائري في ظل جائحة كورونا (كوفيد–19). *مجلة التواصل*, *28*(العدد الخاص), 50–61.

جميل, س. ا., & السباب, ا. م. م. (2020). الصمود النفسي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة. *دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية*, *47*(2), 344–355.

المراجع

.جودت, ع. ا. (2004). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي* (مكتبة دار)

جوهاري سمير. (2018). نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريرج. *مجلة العلوم الاجتماعية*, *15*(28), 65–85.

حسن, م., & صبح, ا. م. (2010). التعثر الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجته. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*, *18*(1), 39–81.

حسين, ش. م., محمد, س. ا. ع., الصبحي, ا., & الزهراني, ن. م. (2015). اتجاهات طلاب جامعة الباحة نحو الكلية وعلاقتها بمستوى الاداء الاكاديمي. *المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة اسيوط*, *31*(3).

حسين غريب. (2013). قياس المهارات والانفعالات والمستويات المعرفية كمؤشرات للاداء الدراسي لدى طلبة العلوم الاجتماعية. دراسة ميدانية لعينة من طلبة العلوم الاجتماعية جامعة المسيلة. *دراسات نفسية وتربوية*, *11*.

حميدة, ز. (2016). *علاقة استراتيجيات التعلم والفاعلية الذاتية بكفاءة الاداء في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية المدية*. جامعة الجزائر2.

.حميني, ن. (1999). *استراتيجيات المراجعة وعلاقتها بالمردود الدراسي لدى الطالب الجامعي*. جامعة الجزائر

حياني, ا., & علام, م. ف. (2021). دراسة احصائية للمقارنة بين ايجابيات وسلبيات نمطي التعليم التقليدي " وجها لوجه" والتعليم عن بعد للاستفادة منها اثناء تدريس الة البيانو لمرحلة البكالوريوس. *مجلة علوم وفنون الموسيقى*, *44*, 1–56.

خروبي, ح., & لبوز, ع. ا. (2023). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقة). *دراسات نفسية وتربوية*, *16*(1), 184–200.

رشوان. (2005). *توجهات اهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة* (p. 3). كلية التربية بقنا.

زويل, م. ج. ا. ا. (2022). فاعلية الذات التكنولوجية والنعلم المنظم ذاتيا كمنبئات بالتحصيل الاكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية*, *193*(3).

زيتون، كمال عبد الحميد. (2000). *التدريس نماذجه ومهاراته*. المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

سلمان, د. ب., فالح, ح. ح., & عزيز, ح. و. (2021). التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في بعض مقررات قسمي التاريخ والجغرافية لدى طلبة كلية التربية الاساسية. *مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية*, *13*(52).

سلهامي, س. (2021). تجربة التعليم عن بعد في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر الطلبة. *دفاتر MECAS*, *17*(3), 389–401.

سليم, ع. (1990). العلاقة بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب الجامعة الاردنية. *مجلة دراسات تربوية*, *6*(29).

شاهين, ع. ا. ع. ا. (2011). إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. In *ط2 ،دار الامل للنشر والتوزيع ، الاردن ، عمان* (pp. 1–136).

شحاتة, ح. (2003). *معجم المصطلحات التربوية*. الدار المصرية اللبنانية.

شعلان, م. س. (1981). *اتجاهات في اصول التدريس في مدارس التعليم الاساسية* (الطبعة 1). دار الفكر العربي.

شعيب, ف., & شعشوع, ع. ا. (2022). مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة ليسانس كلية العلوم الاجتماعية جامعة ابن خلدون – تيارت– المتزامنة مع جائحة كوفيد – 19. *مجلة المعيار*, *13*(2), 1023–1040.

صافي, ل., & غربي, ر. (2020). واقع استخدام التعليم الالكتروني الافتراضي بالجامعة الجزائرية في ظل جائحة كورونا. دراسة ميدانية على عينة من طلبة العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة العربي التبسي. *مجلة الدراسات في*

العلوم الاجتماعية والانسانية, *3*(4), 40–50.

صالح, م. هـ. (2013). دراسة امكانية تطبيق بيئة تعلم افتراضية في المؤسسات التعليمية. *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية العدد الخاص بمؤتمر الكلية*.

صحراوي, ن. (2016). الجامعيين, علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلبة. *سلوك*, 81–103.

صفاء الاعسر. (1998). *تعليم من اجل التفكير*. دار قباء.

طلعت كمال الحامولي. (1988). *أثر الاختلاف في بعض متغيرات البنية المعرفية على مظاهر الفشل في تجهيز المعلومات*. جامعة عين شمس.

طيبة, ع. ا., & بلعيد, ا. (2020). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنو اولى ثانوي: دراسة ارتباطية. *مجلة العلوم الانسانية*, *31*(2), 881–898.

عبد القادر بسباسي ، مصابيح محمد. (2022). تطوير المناهج التعليمية واثره في جودة العملية التعليمية بين الواقع الموجود والامل المنشوذ. *مجلة ابحاث*, *7*(2), 435–449.

عبد الله بريزي. (2020). استراتيجيات التعلم المدرسي: اضاءات حول استراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية والوجدانية. *مجلة الطفولة العربية*, *82*(21), 107–123.

عزت عبد الحميد محمد حسن. (n.d.). *تأجيل الاشباع الاكاديمي وعلاقته بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق*.

عزيز ابراهيم مجدي. (2005). *التفكير من منظور تربوي* (الطبعة1). علم الكتب.

علي, هـ. ا. س. (2020). تحويل طرق تدريس المساقات العلمية التقليدية للتعليم عن بعد (مادة الاضاءة كنموذج

.تطبيقي). *مجلة العمارة والفنون والعلوم الانسانية*, 858–886

https://doi.org/10.21608/mjaf.2020.37974.1778

.فؤاد, ع. ا. (1996). *المناهج واستعمال تطبيقاتها وتقويم اثرها* . مكتبة مصر

فتحي الزيات. (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي* (الطبعة الث). دار النشر للجامعات.

فتحي, ع. م., سعيد, ع. ا. س., محمود, ا. ع., & محمد, ك. ا. ا. (2002). النمذجة البنائية للعلاقات بين الرضا عن التعلم في بيئات التعلم الالكترونية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وسمات طلاب كلية التربية. *مجلة الدراسات التربوية والانسانية*, *14*(4), 224–272.

فتحي مصطفي الزيات. (1999). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الاكاديمية ومحدداتها. *المؤتمر السادس – جودة الحياة*, 373–417.

قادري فريدة. (2020). التعلم الاستراتيجي كمدخل لتشخيص التفوق الدراسي. *دراسات وابحاث المجلة العربية للابحاث والدراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية*, *1*(1112–9751), 856.

الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية في التدريس الجامعي واهميته. *اشراقات تنموية*, *27*, 1– .(n.d.). .قريشي, ع. م. م 39.

.قطامي, ي. م. (2005). *نظريات التعلم والتعليم* (الطبعة 1). دار الفكر

قيدوم, ا. (2011). *استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية وأثرها على النتائج المدرسية للتلميذ دراسة ميدانية لتلاميذ التعليم الثانوي. دراسة الوضع العام في مكتب شؤون الطلبة*.

.لطفي عبد الباسط. (1989). *الفروق الفردية في مكونات واستراتيجيات اداء المهام الاستدلالية*. جامعة عين شمس

المراجع

.لورسي, ع. ا. (2016). *المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الانيس في علم التدريس*. جسور للنشر والتوزيع

.مازن, ح. (1986). المهارات اليدوية واهمية اكسابها للتلاميذ في تدريس الكيمياء. *مجلة التربية*

.محمد، القضاة، محمد، الترتوري. (2007). *علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق*. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان

.محمد السيد علي. (2000). *مصطلحات المنهاج وطرق التدريس* (الطبعة الث). كلية التربية، جامعة المنصورة

موسى, س. ل. (1990). *طرائق تدريس التربية الفنية*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد مكتبة الطباعة المركزي.

نصر, م. ع. (2002). اتطوير برامج اعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهموم الاداء. *المؤتمر العلمي الرابع عشر، مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الاداء*, 94.

وليد السيد أحمد خليفة. (2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبلي. *اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول*.

وناس, هـ., & حاكم, ع. (2021). استراتيجيات التعلم لاداء تعليم فعال في الطور المتوسط. *مجلة اشكالات في اللغة والادب*, *10*(1), 722–738.

الملاحق

الملحق1: مقياس استراتيجيات التعلم والاداء الاكاديمي للطالب في صورتهما الأولية.

اخي الطالب، اختي الطالبة.....

في إطار انجاز أطروحة الدكتوراه LMD تخصص: علم النفس التربوي، والتي تندرج تحت عنوان: استراتيجيات التعلم المستخدمة في القسم وفي التعليم عن بعد وعلاقتها بالأداء.

نرجو منكم الإجابة وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، ونحيطكم علما ان هذا البحث ونتائجه لا تنشغل الا لغرض البحث العلمي.

في الأخير نشكركم على حسن تعاونكم

الجنس: ذكر انثى

المستوى الدراسي: ليسانس ماستر

التخصص:

المعدل الفصلي:

مقياس استراتيجيات التعلم.

ملاحظة: يجب الاجابة على الفقرات في كل من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

	العبارات	التعليم الحضوري					التعليم عن بعد				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أقوم بتلخيص المحاضرة بطريقتي الخاصة اثناء المراجعة										
2	ادون ملاحظات الأستاذ اثناء الحصة										
3	استذكر مواضيع بحوث الزملاء بأسلوبي الخاص										
4	اخذ رؤوس أقلام اثناء شرح الأستاذ للمحاضرة										
5	أحاول استخلاص الأفكار الأساسية ثم الجزئية للمحاضرة										
6	أقوم بصياغة المحاضرة في شكل جداول او مخططات										
7	اضع برنامجا مسبقا لمراجعة المحاضرات										

8	عند المراجعة اضع خطوطا تحت الأفكار المهمة لتساعدني في تنظيم افكاري										
9	ادعم اجابتي بأمثلة وادلة واقعية										
10	أحاول تطوير افكاري وإعادة البحث حول عناصر المحاضرة										
11	افترض عدة أسئلة عن المحاضرة واجيب عليها لأتأكد من فهمي لها										
12	عندما اشك في فهمي للمحاضرة فأنني أقوم بمراجعتها مرة أخرى										
13	احترم البرنامج الذي وضعته لمراجعة محاضراتي										
14	احدد أهدافا واقعية لتعلمي										
15	اضع خطة مسبقة قبل انجاز أي نشاط يخص تعلمي										
16	استعمل طرق وأساليب تعلم متنوعة لفهم المحاضرات										
17	اعطي الوقت الكافي لكل مقياس خلال المراجعة										
18	اتحقق باستمرار من التقدم الذي أحرزته في انجاز اعمالي الدراسية										
19	عند عرض اعمالي، اتحقق من مدى استيعاب زملائي لما اقول										
20	اعيد حل النشاطات الدراسية بطريقتي الخاصة واقارنها بطريقة الأستاذ										

21	أقوم الطرق التي اتبعها في انجاز المهام الدراسية التي كلفت بها										
22	احدد اخطائي خلال السداسي واحرص على تفاديها مستقبلا										
23	أقيم مدى تقدمي في مساري الدراسي تبعا للأهداف التي سطرتها مسبقا										
24	لدي مكان مخصص للمراجعة وإنجاز المهام الدراسية										
25	التزم بجدول زمني معين في الدراسة										
26	استمر في المراجعة حتى انتهي منها حتى ولو كانت مملة										
27	استعير من المكتبة المراجع التي تساعدني في فهم بعض المقاييس										
28	اوظف امثلة من الحياة اليومية في الإجابة وإنجاز المهام الدراسية										
29	اخصص وقتا لمناقشة المحاضرات مع مجموعة من الزملاء										
30	استفسر من الأساتذة حول ما لم افهمه										
31	اطلب من ادراة القسم توفير الوسائل والكتب التي نحتاجها في المقرر الدراسي										
32	استعين بالأنترنت للحصول على معلومات جديدة وانجاز البحوث										
33	اذكر نفسي دائما بأهمية النجاح الدراسي										

34	أحاول التفوق على زملائي ومنافستهم										
35	اكافئ نفسي حينما انتهي من مراجعة دروسي										
36	يهمني الالتحاق بالدراسات العليا بعد التخرج										
37	اقنع نفسي بان الاجتهاد والمثابرة يؤدي للتفوق										
38	أرى ان تخصصي ملائم لطموحي										

مقياس الأداء الأكاديمي للطالب

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	استرجع المعلومات التي درستها بسهولة					
2	أشرح الأفكار الصعبة أثناء عرض الواجبات					
3	أقوم بصياغة أفكار جديدة ومبتكرة					
4	أنظم أعمالي الدراسية حسب أولوياتها					
5	أستطيع التمييز بين الأفكار الصحيحة والخاطئة					
6	اجيب عن الأسئلة اثناء المناقشة في المحاضرة					
7	استخدم المراجع الاجنبية لإنجاز بحوثي					
8	ادافع بحماس عن افكاري الدراسية					

9	انجز نشاطاتي الدراسية اعتمادا على مراجع متعددة					
10	احلل المعلومات الجديدة استنادا على المعطيات السابقة التي درستها					
11	اسعى الى تطوير قدراتي في استخدام الاعلام الالي					
12	ابتكر طرق بديلة للحفظ والمراجعة					
13	أجيد عرض أعمالي البحثية من خلال الوسائط المتعددة (فيديوهات، باوربوينت)					
14	أبادر بأفكار وانجازات لتحسين مستواي الدراسي					
15	أحاول باستمرار رغم اخطائي بهدف تحسين ادائي					
16	استخدم فنيات متنوعة في عرض بحوثي (توزيع مطويات، الكتابة على السبورة، رسم نموذج او مخطط، التمثيل)					
17	لدي سلاسة وطلاقة في عرض البحوث					
18	لدي القدرة على قيادة زملائي في البحوث					

19	أحرص على تقبل نقد زملائي واساتذتي					
20	اتعاون مع زملائي في انجاز النشاطات الدراسية					
21	أتعامل بمرونة مع المشكلات الدراسية)					
22	لدي إرادة قوية في مواجهة التحديات الدراسية					
23	لدي ثقة بقدرتي على تحقيق التفوق في دراستي					
24	التزم بالهدوء والنظام داخل قاعة المحاضرات					

ملحق2: مقياس استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي للطالب في صورتهما النهائية.

تحية طيبة وبعد.....

اخي الطالب، اختي الطالبة .....

في إطار انجاز أطروحة الدكتوراه LMDتخصص: علم النفس التربوي، نرجو منكم افادتنا بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع العلامة **(x)** امام العبارة التي تعبر عن رأيكم بحيث يجب وضع اجابة واحدة لكل عبارة، واجاباتكم لن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين مسبقا على تعاونكم.

اولا: البيانات الشخصية :

الجنس: ☐ ذكر ☐ انثى

المستوى الدراسي: ☐ ليسانس ☐ ماستر

التخصص: .....

اختيار التخصص: ☐ رغبتك الشخصية ☐ توجيه الادارة ☐ رغبة الوالدين ☐ تبعا للزملاء

طريقة التدريس المفضلة : ☐ التعليم الحضوري ☐ التعليم عن بعد

المعدل: ☐ اقل من 10 ☐ من 10 الى 13 ☐ فوق 13،50

معدلي الفصلي هو: .....

مقياس استراتيجيات التعلم.

ملاحظة: يجب الاجابة على الفقرات في كل من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

	العبارات	التعليم الحضوري					التعليم عن بعد				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أطلب من إدارة الشعبة توفير الوسائل والكتب التي أحتاجها في البرنامج الدراسي										
2	أوظّف أمثلة من الحياة اليومية في الإجابة وإنجاز المهام الدراسية										
3	أحاول استخلاص الأفكار الأساسية ثم الجزئية للمحاضرة										
4	التزم بجدول زمني معين في الدراسة										

5	أخصّص وقتا لمناقشة المحاضرات مع مجموعة من الزملاء										
6	آخذ رؤوس أقلام أثناء شرح الأستاذ للمحاضرة										
7	أكافئ نفسي حينما أنتهي من مراجعة دروسي										
8	أضع خطة مسبقة قبل إنجاز أي نشاط يخص تعلمي										
9	أستفسر من الأساتذة حول ما لم أفهمه										
10	أقوم بتلخيص المحاضرة بطريقتي الخاصة أثناء المراجعة										
11	أعطي الوقت الكافي لكل مقياس خلال المراجعة										
12	أعيد حلّ النشاطات الدراسية بطريقتي الخاصة وأقارنها بطريقة الأستاذ										
13	عند عرض أعمالي، أتحقّق من مدى استيعاب زملائي لما أقول										
14	عندما أشكّ في فهمي للمحاضرة فأنّني أقوم بمراجعتها مرة أخرى										
15	أستذكر مواضيع بحوث الزملاء بأسلوبي الخاص										

16	أتحقّق باستمرار من التقدّم الذي أحرزته في إنجاز أعمالي الدراسية										
17	عند المراجعة أضع خطوطا تحت الأفكار المهمة لتساعدني في تنظيم أفكاري										

مقياس الأداء الأكاديمي للطالب.

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	لدي سلاسة وطلاقة في عرض البحوث					
2	اسعى الى تطوير قدراتي في استخدام الاعلام الالي					
3	لدي القدرة على قيادة زملائي في البحوث					
4	أقوم بصياغة أفكار جديدة ومبتكرة					
5	أحرص على تقبل نقد زملائي واساتذتي					
6	استخدم المراجع الاجنبية لإنجاز بحوثي					
7	استرجع المعلومات التي درستها بسهولة					
8	أبادر بأفكار وانجازات لتحسين مستواي الدراسي					
9	أشرح الأفكار الصعبة أثناء عرض الواجبات					
10	لدي ثقة بقدرتي على تحقيق التفوق في دراستي					
11	أنظم أعمالي الدراسية حسب أولوياتها					
12	التزم بالهدوء والنظام في المحاضرة					

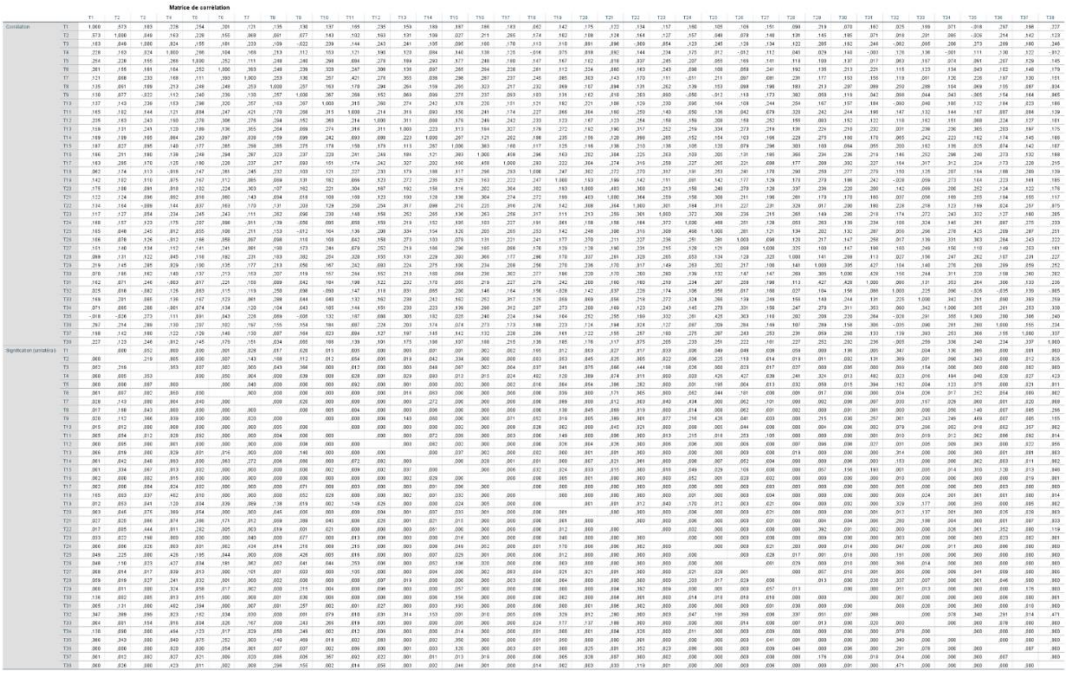
13	أحاول باستمرار رغم اخطائي بهدف تحسين ادائي					
14	اتعاون مع زملائي في انجاز النشاطات الدراسية					
15	أجيد عرض أعمالي البحثية من خلال الوسائط المتعددة (فيديوهات، باوربوينت)					

ملحق3: يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	50	20,0	20,0	20,0
	انثى	200	80,0	80,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

ملحق4: نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس استراتيجيات التعلم.



ndice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,823
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	2707,208
	ddl	703
	Signification	,000

Matrices anti-images

	,685[a]	-0,530	0,032	-0,134	-0,063	-0,052	0,067	-0,049	0,026	0,097	-0,111	-0,115	-0,009	2	-0,149	0,011	0,056	0,159
	-0,530	,674[a]	0,019	0,004	-0,058	-0,007	-0,029	0,125	0,017	-0,084	0,049	0,058	-0,007	8	0,160	-0,060	-0,156	-0,138
	0,032	0,019	,834[a]	0,033	-0,087	-0,060	-0,016	-0,021	0,138	-0,099	-0,009	-0,143	-0,061	1	-0,049	0,013	-0,063	0,043
	-0,134	0,004	0,033	,709[a]	-0,122	0,070	-0,151	-0,089	-0,008	-0,070	-0,033	-0,057	0,075	2	-0,009	0,010	-0,021	0,149
	-0,063	-0,058	-0,087	-0,122	,820[a]	-0,088	0,030	-0,038	-0,131	-0,125	0,053	-0,104	-0,038	7	0,026	-0,136	0,031	-0,034
	-0,052	-0,007	-0,060	0,070	-0,088	,852[a]	-0,267	-0,044	-0,094	-0,117	-0,013	-0,105	0,133	0	-0,049	-0,066	-0,036	-0,076
	0,067	-0,029	-0,016	-0,151	0,030	-0,267	,762[a]	-0,072	0,130	-0,045	-0,200	-0,053	-0,249	4	-0,253	0,014	-0,044	-0,088
	-0,049	0,125	-0,021	-0,089	-0,038	-0,044	-0,072	,834[a]	-0,168	0,004	0,080	-0,098	-0,149	9	-0,041	-0,100	0,000	-0,112
	0,026	0,017	0,138	-0,008	-0,131	-0,094	0,130	-0,168	,733[a]	-0,134	-0,173	0,014	0,049	5	-0,121	-0,034	-0,009	0,077
	0,097	-0,084	-0,099	-0,070	-0,125	-0,117	-0,045	0,004	-0,134	,848[a]	-0,174	-0,058	-0,052	3	0,012	-0,023	0,029	0,094
	-0,111	0,049	-0,009	-0,033	0,053	-0,013	-0,200	0,080	-0,173	-0,174	,824[a]	-0,033	-0,191	1	0,046	-0,015	0,068	-0,099
	-0,115	0,058	-0,143	-0,057	-0,104	-0,105	-0,053	-0,098	0,014	-0,058	-0,033	,885[a]	-0,094	5	0,043	-0,026	-0,033	-0,099
	-0,009	-0,007	-0,061	0,075	-0,038	0,133	-0,249	-0,149	0,049	-0,052	-0,191	-0,094	,840[a]	5	0,089	0,052	-0,127	0,111
	-0,063	0,038	0,051	0,022	-0,207	0,040	0,144	0,009	0,055	-0,133	0,051	0,045	-0,105	[a]	-0,249	0,196	-0,093	-0,082
	-0,149	0,160	-0,049	-0,009	0,026	-0,049	-0,253	-0,041	-0,121	0,012	0,046	0,043	0,089	9	,747[a]	-0,270	0,046	0,064
	0,011	-0,060	0,013	0,010	-0,136	-0,066	0,014	-0,100	-0,034	-0,023	-0,015	-0,026	0,052	6	-0,270	,844[a]	-0,308	-0,068

T17	0,056	−0,156	−0,063	−0,021	0,031	−0,036	−0,044	0,000	−0,009	0,029	0,068	−0,033	−0,127	−0,093	0,046	−0,308	,890[a]	−0,037
T18	0,159	−0,138	0,043	0,149	−0,034	−0,076	−0,088	−0,112	0,077	0,094	−0,099	−0,099	0,111	−0,082	0,064	−0,068	−0,037	,871[a]
T19	−0,003	0,034	0,059	−0,085	−0,082	−0,005	0,079	0,066	−0,052	−0,035	0,107	0,006	−0,194	−0,048	−0,054	0,029	−0,056	−0,142
T20	−0,153	0,080	0,051	0,096	−0,015	−0,072	−0,152	0,043	−0,044	−0,079	−0,066	0,007	0,079	−0,020	0,091	0,103	−0,140	−0,055
T21	0,005	−0,015	0,008	−0,055	0,077	0,082	0,047	−0,013	0,132	0,041	−0,041	0,033	0,027	−0,023	−0,020	−0,174	−0,043	−0,040
T22	0,000	−0,073	0,091	−0,080	0,107	−0,021	0,082	0,091	−0,089	0,004	−0,052	−0,121	−0,178	0,054	−0,087	0,039	−0,106	−0,051
T23	−0,030	0,031	0,091	−0,141	−0,057	−0,145	0,074	−0,092	0,043	−0,092	0,057	0,081	−0,057	−0,105	0,067	−0,032	0,013	−0,140
T24	0,056	−0,088	0,038	−0,153	−0,134	−0,012	0,208	0,017	0,101	0,001	0,015	−0,062	−0,049	0,095	−0,129	0,102	−0,053	−0,033
T25	−0,030	0,059	−0,089	0,140	0,090	0,045	−0,098	−0,054	0,018	−0,070	0,049	−0,049	−0,062	−0,008	−0,005	−0,013	0,010	−0,039
T26	0,018	0,009	0,051	0,088	−0,121	0,070	0,031	−0,008	−0,082	0,016	0,112	−0,036	−0,118	0,110	−0,064	0,088	−0,024	−0,077

T27	0,038	−0,065	−0,020	−0,026	0,021	−0,117	0,151	−0,007	0,021	−0,150	0,132	−0,120	−0,160	0,056	−0,189	0,067	0,120	−0,023
T28	0,053	−0,053	−0,060	0,071	0,061	0,108	−0,086	−0,025	−0,246	0,008	−0,133	0,017	0,125	−0,131	−0,063	−0,183	0,104	−0,076
T29	−0,100	−0,017	−0,164	0,040	0,090	0,029	−0,038	−0,123	−0,001	0,016	−0,114	0,107	−0,004	−0,168	0,046	−0,071	0,037	−0,051
T30	0,179	−0,152	−0,004	−0,101	−0,056	−0,038	0,066	−0,082	0,026	0,013	−0,067	−0,031	−0,026	0,039	0,020	0,048	−0,081	−0,018
T31	−0,149	0,145	−0,065	0,073	0,138	−0,104	−0,019	0,083	−0,008	−0,028	−0,034	0,074	0,014	−0,043	0,090	−0,070	0,003	−0,080
T32	0,079	0,024	0,077	−0,048	−0,037	0,047	−0,059	−0,125	−0,020	0,185	−0,112	−0,030	0,107	−0,017	−0,094	−0,030	−0,040	−0,022
T33	−0,003	−0,101	0,095	0,014	−0,013	0,005	0,067	−0,209	0,077	0,094	−0,085	−0,006	−0,017	−0,122	0,008	−0,079	−0,102	0,093
T34	0,069	−0,013	−0,008	0,030	0,084	−0,014	0,081	0,056	0,080	−0,077	−0,004	−0,060	−0,007	−0,025	−0,056	−0,073	−0,077	0,037
T35	0,132	0,095	−0,119	−0,102	−0,019	0,092	−0,108	0,098	0,042	0,050	−0,062	0,077	−0,064	−0,064	0,107	−0,116	0,041	0,027
T36	−0,145	−0,074	−0,111	−0,065	−0,033	0,092	−0,095	−0,031	−0,147	0,003	0,084	−0,088	0,022	−0,055	0,083	−0,107	0,048	−0,042

T37	−0,152	0,053	−0,125	−0,043	0,023	−0,047	−0,067	0,091	−0,163	0,113	0,069	0,073	0,005	−0,010	0,031	0,089	−0,022	−0,107
T38	−0,130	0,070	−0,071	0,106	−0,028	−0,043	−0,054	0,101	0,029	−0,057	−0,013	0,045	0,027	−0,002	0,030	−0,008	−0,041	0,050

Matrice des composantes[a]

	Composante											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
T16	,577								-,395			
T17	,572											
T13	,544											,440
T23	,536							,345				
T25	,518	-,396										
T18	,517											
T34	,514	-,337				,319						
T28	,503											
T30	,500						,393					
T20	,495			-,360								
T31	,492	-,320					,344					
T35	,486	-,444								-,327		
T22	,483		-,479									
T29	,471		,326				,399					
T12	,466											
T33	,462		-,313	,409								
T7	,462			-,366	-,335							
T6	,457	,369										-,343
T37	,455							-,421				
T38	,449							-,321				
T11	,448			-,371					,374			
T10	,447		,337						,308			
T21	,440					-,309						
T8	,434	,330			-,305							
T26	,432	-,338									,319	
T24	,424	-,312		,378								
T14	,412					,308		,386				
T5	,393			,381				,301				
T19	,388											,326
T9	,314	,488										
T15	,395	,400							-,313		-,369	
T32			-,469				,464					
T36	,443		,447						-,327			
T3	,373		,428		-,339							
T1	,388			,442	,316							
T2	,340			,433	,424	-,353						
T4				,352						-,330		
T27	,419									,434		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 12 composantes extraites.

Matrice des composantes[a]

	Composante								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
T16	,594							-,427	
T17	,570							-,301	
T23	,543			,407			-,315		
T18	,537								
T20	,532		-,362				,306		
T28	,524		-,349						
T25	,516	-,392							
T34	,510	-,330							
T31	,504	-,350				-,304			
T30	,503					-,469			
T29	,487			-,323					
T35	,481	-,407					-,327		
T7	,480				-,457				
T6	,478	,363							
T22	,478		-,467	,334					
T10	,471								
T11	,470							,383	
T21	,458		-,404						
T12	,457				-,321				-,319
T38	,438					,323			
T26	,429	-,332							-,417
T8	,428	,336				-,306			
T15	,404	,394						-,399	
T3	,375		,302	-,325	-,370				
T9	,324	,509			,309				
T5	,388	,320	,473						
T24	,409	-,329		,459					
T4		,305		,409					,371
T14	,408				,449				
T19	,392				,412				
T1	,353		,314				,596		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 9 composantes extraites.

Rotation de la matrice des composantes[a]

	Composante						
	1	2	3	4	5	6	7
T28	,753						
T9	,710						
T11	,547	,354			,302		
T20	,425						
T15	,409					,342	
T31		,720					
T30		,693					
T29		,658					
T35			,798				
T25			,683				
T34		,302	,524			,333	
T8				,602			,311
T12				,598	,383		
T18		,324		,596			
T6				,486	,416		
T17			,363	,449			
T3			,313		,654		
T10	,415				,547		
T19						,619	
T1						,530	

T38			,351		,325	,504	
T4							,864
T5						,313	,480

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 9 itérations.

Rotation de la matrice des composantes[a]

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
T35	,745					
T25	,729					
T3	,525					,317
T34	,452				,397	
T31		,715				
T29		,680				
T30		,678				
T28			,776			
T9			,699			
T11		,433	,544		−,316	
T15			,489			
T20			,461			
T4				,645		
T8				,614		

T12				,613		
T5				,599		
T19					,714	
T18		,315			,439	−,339
T17	,316			,309	,439	
T1				,361		,620
T38	,394					,566

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

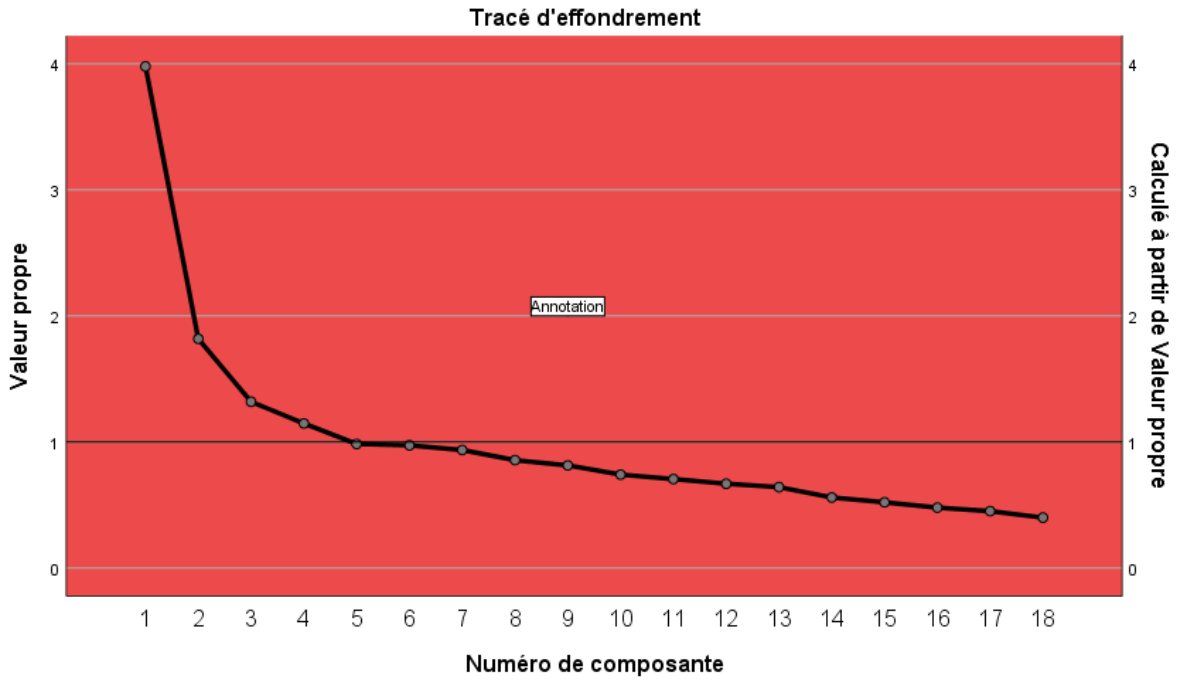
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 8 itérations.

Variance totale expliquée

	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
Composante	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	3,979	22,106	22,106	3,979	22,106	22,106	2,262	12,569	12,569
2	1,819	10,104	32,210	1,819	10,104	32,210	2,029	11,271	23,840
3	1,319	7,329	39,539	1,319	7,329	39,539	1,992	11,065	34,905
4	1,147	6,374	45,912	1,147	6,374	45,912	1,981	11,007	45,912
5	,984	5,469	51,381						
6	,974	5,409	56,790						
7	,936	5,202	61,991						
8	,856	4,755	66,746						
9	,814	4,524	71,270						
10	,741	4,118	75,388						
11	,706	3,922	79,310						
12	,669	3,715	83,025						
13	,642	3,567	86,593						
14	,560	3,112	89,704						
15	,522	2,897	92,601						
16	,480	2,664	95,266						
17	,452	2,510	97,776						
18	,400	2,224	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.



Matrice des composantes[a]

	Composante			
	1	2	3	4
T17	,572			
T18	,558			
T30	,552			
T29	,541			−,408
T31	,535	−,443		−,343
T20	,529		−,318	
T25	,493	−,341		,454
T12	,483			
T8	,471	,359		

T35	,456	-,395		,451
T19	,443			-,384
T3	,418		,358	
T1	,380		,331	
T9	,343	,515	-,420	
T5	,407	,449		
T15	,383	,426		
T28	,509		-,559	
T4		,419	,422	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 4 composantes extraites.

Rotation de la matrice des composantes[a]

	Composante			
	1	2	3	4
T31	,732			
T29	,719			
T30	,599			
T19	,557			
T5		,650		
T4		,647		
T1	,310	,569		
T12		,555	,323	
T8		,479		,331
T25			,748	
T35			,743	
T3			,523	
T17	,324		,355	
T28				,765

T9				,679
T15		,344		,500
T20	,301		,305	,465
T18	,386			,401

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 6 itérations.

ملحق5: معامل الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,872	17

ملحق 6 : نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الاداء .

Matrice de corrélation[a]

		P2	P4	P5	P6	P10	P13	P14	P17	P18	P19	P20	P22	P23	P24	P1	P3	P7	P8	P9	P11	P15
Corrélation	P2	1,000	,215	,090	,233	,230	,275	,241	,351	,323	,168	,068	,280	,194	,144	,187	,352	,089	,323	,177	,215	,181
	P4	,215	1,000	,256	,184	,303	,262	,353	,169	,212	,255	,121	,339	,325	,299	,239	,287	,006	,357	,233	,202	,262
	P5	,090	,256	1,000	,215	,273	,095	,120	,068	,185	,169	,148	,148	,149	,147	,086	,040	-,017	,154	,260	,151	,172
	P6	,233	,184	,215	1,000	,229	,352	,237	,330	,316	,149	,079	,260	,226	,173	,269	,283	,196	,343	,238	,239	,141
	P10	,230	,303	,273	,229	1,000	,294	,369	,263	,317	,109	,264	,344	,250	,181	,249	,232	,104	,332	,399	,312	,314
	P13	,275	,262	,095	,352	,294	1,000	,398	,234	,309	,038	,143	,265	,168	,190	,139	,190	,228	,337	,174	,330	,218
	P14	,241	,353	,120	,237	,369	,398	1,000	,252	,210	,141	,131	,417	,362	,256	,345	,288	,135	,450	,317	,221	,440
	P17	,351	,169	,068	,330	,263	,234	,252	1,000	,573	,306	,067	,337	,270	,017	,270	,305	,124	,317	,139	,148	,222
	P18	,323	,212	,185	,316	,317	,309	,210	,573	1,000	,270	,337	,322	,293	,155	,222	,274	,146	,415	,285	,160	,187
	P19	,168	,255	,169	,149	,109	,038	,141	,306	,270	1,000	,314	,195	,154	,106	,041	,077	-,021	,097	,168	,118	,220
	P20	,068	,121	,148	,079	,264	,143	,131	,067	,337	,314	1,000	,208	,207	,058	,013	-,002	-,006	,173	,189	,130	,145
	P22	,280	,339	,148	,260	,344	,265	,417	,337	,322	,195	,208	1,000	,518	,166	,222	,271	,070	,376	,236	,204	,286
	P23	,194	,325	,149	,226	,250	,168	,362	,270	,293	,154	,207	,518	1,000	,355	,109	,181	-,118	,278	,298	,117	,259
	P24	,144	,299	,147	,173	,181	,190	,256	,017	,155	,106	,058	,166	,355	1,000	,110	,063	,056	,236	,216	,130	,260
	P1	,187	,239	,086	,269	,249	,139	,345	,270	,222	,041	,013	,222	,109	,110	1,000	,311	,106	,293	,134	,121	,218
	P3	,352	,287	,040	,283	,232	,190	,288	,305	,274	,077	-,002	,271	,181	,063	,311	1,000	,201	,334	,123	,187	,144
	P7	,089	,006	-,017	,196	,104	,228	,135	,124	,146	-,021	-,006	,070	-,118	,056	,106	,201	1,000	,209	,227	,185	,134
	P8	,323	,357	,154	,343	,332	,337	,450	,317	,415	,097	,173	,376	,278	,236	,293	,334	,209	1,000	,272	,187	,275
	P9	,177	,233	,260	,238	,399	,174	,317	,139	,285	,168	,189	,236	,298	,216	,134	,123	,227	,272	1,000	,218	,243
	P11	,215	,202	,151	,239	,312	,330	,221	,148	,160	,118	,130	,204	,117	,130	,121	,187	,185	,187	,218	1,000	,114
	P15	,181	,262	,172	,141	,314	,218	,440	,222	,187	,220	,145	,286	,259	,260	,218	,144	,134	,275	,243	,114	1,000

a. Déterminant = ,004

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,831
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	1306,780
	ddl	210
	Signification	,000

Corrélation anti-image	P2	,906[a]	0,015	0,006	0,013	-0,005	-0,110	0,026	-0,128	-0,052	-0,057	0,045	-0,067	0,027	-0,058	0,001	-0,206	0,066	-0,099
	P4	0,015	,870[a]	-0,147	0,083	-0,063	-0,122	-0,031	0,062	0,040	-0,200	0,056	-0,080	-0,087	-0,139	-0,096	-0,163	0,090	-0,148
	P5	0,006	-0,147	,818[a]	-0,154	-0,133	0,051	0,047	0,082	-0,079	-0,058	-0,005	-0,004	0,022	-0,012	0,011	0,068	0,081	-0,002
	P6	0,013	0,083	-0,154	,870[a]	0,028	-0,217	0,065	-0,118	0,001	-0,072	0,039	-0,020	-0,076	-0,058	-0,145	-0,108	-0,073	-0,121
	P10	-0,005	-0,063	-0,133	0,028	,883[a]	-0,057	-0,062	-0,100	-0,019	0,132	-0,170	-0,097	0,063	-0,022	-0,068	-0,057	0,067	-0,026
	P13	-0,110	-0,122	0,051	-0,217	-0,057	,824[a]	-0,246	-0,001	-0,141	0,139	-0,050	-0,019	0,064	-0,039	0,115	0,080	-0,116	-0,018
	P14	0,026	-0,031	0,047	0,065	-0,062	-0,246	,866[a]	-0,030	0,148	-0,038	0,005	-0,115	-0,118	-0,032	-0,192	-0,080	0,015	-0,202
	P17	-0,128	0,062	0,082	-0,118	-0,100	-0,001	-0,030	,758[a]	-0,451	-0,245	0,238	-0,060	-0,130	0,190	-0,094	-0,030	-0,043	-0,013
	P18	-0,052	0,040	-0,079	0,001	-0,019	-0,141	0,148	-0,451	,806[a]	-0,032	-0,289	-0,008	-0,043	-0,083	-0,050	-0,074	-0,026	-0,179
	P19	-0,057	-0,200	-0,058	-0,072	0,132	0,139	-0,038	-0,245	-0,032	,677[a]	-0,287	-0,042	0,101	-0,053	0,092	0,026	0,063	0,113
	P20	0,045	0,056	-0,005	0,039	-0,170	-0,050	0,005	0,238	-0,289	-0,287	,655[a]	-0,047	-0,105	0,101	0,031	0,087	0,019	-0,059
	P22	-0,067	-0,080	-0,004	-0,020	-0,097	-0,019	-0,115	-0,060	-0,008	-0,042	-0,047	,890[a]	-0,372	0,106	-0,029	-0,026	-0,057	-0,087
	P23	0,027	-0,087	0,022	-0,076	0,063	0,064	-0,118	-0,130	-0,043	0,101	-0,105	-0,372	,769[a]	-0,278	0,117	-0,047	0,259	0,027

P24	−0,058	−0,139	−0,012	−0,058	−0,022	−0,039	−0,032	0,190	−0,083	−0,053	0,101	0,106	−0,278	,770[a]	−0,023	0,095	−0,061	−0,064
P1	0,001	−0,096	0,011	−0,145	−0,068	0,115	−0,192	−0,094	−0,050	0,092	0,031	−0,029	0,117	−0,023	,855[a]	−0,128	0,017	−0,039
P3	−0,206	−0,163	0,068	−0,108	−0,057	0,080	−0,080	−0,030	−0,074	0,026	0,087	−0,026	−0,047	0,095	−0,128	,855[a]	−0,146	−0,067
P7	0,066	0,090	0,081	−0,073	0,067	−0,116	0,015	−0,043	−0,026	0,063	0,019	−0,057	0,259	−0,061	0,017	−0,146	,630[a]	−0,094
P8	−0,099	−0,148	−0,002	−0,121	−0,026	−0,018	−0,202	−0,013	−0,179	0,113	−0,059	−0,087	0,027	−0,064	−0,039	−0,067	−0,094	,916[a]
P9	−0,046	−0,021	−0,117	−0,072	−0,235	0,093	−0,127	0,120	−0,126	−0,073	0,009	0,055	−0,176	−0,008	0,024	0,079	−0,231	−0,013
P11	−0,077	−0,035	−0,048	−0,065	−0,157	−0,185	−0,014	−0,003	0,062	−0,054	−0,041	−0,035	0,022	−0,029	0,004	−0,047	−0,099	0,040
P15	−0,020	−0,016	−0,071	0,065	−0,114	−0,023	−0,237	−0,070	0,056	−0,124	−0,023	−0,033	−0,038	−0,126	−0,059	0,037	−0,099	−0,017

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	5,530	26,334	26,334	5,530	26,334	26,334	2,892	13,770	13,770
2	1,591	7,575	33,909	1,591	7,575	33,909	2,674	12,733	26,502
3	1,384	6,590	40,499	1,384	6,590	40,499	1,925	9,168	35,671
4	1,275	6,072	46,571	1,275	6,072	46,571	1,892	9,009	44,680
5	1,000	4,764	51,335	1,000	4,764	51,335	1,398	6,655	51,335
6	,987	4,701	56,037						
7	,923	4,395	60,431						
8	,909	4,330	64,761						
9	,822	3,916	68,677						
10	,784	3,732	72,409						
11	,759	3,616	76,025						
12	,717	3,413	79,438						
13	,639	3,044	82,481						
14	,617	2,937	85,418						
15	,573	2,729	88,148						
16	,533	2,538	90,685						
17	,508	2,419	93,105						
18	,462	2,199	95,303						
19	,377	1,796	97,099						
20	,328	1,562	98,662						
21	,281	1,338	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Rotation de la matrice des composantes[a]

	Composante				
	1	2	3	4	5
P23	,706				
P14	,672				
P24	,607				
P22	,575	,326			
P15	,555				
P4	,513				,394
P10	,362		,358		,352
P3		,697			
P17		,669		,457	
P1		,597			
P2		,539			
P6		,470	,333		

P8	,420	,444	,307		
P7			,728		
P13	,316		,593		
P11			,540		
P9	,324		,401		,377
P20				,702	
P19				,627	
P18		,460		,613	
P5					,820

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 10 itérations.

Variance totale expliquée

	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
Composante	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	4,581	25,449	25,449	4,581	25,449	25,449	2,587	14,373	14,373
2	1,546	8,591	34,040	1,546	8,591	34,040	2,567	14,260	28,634
3	1,375	7,640	41,680	1,375	7,640	41,680	1,814	10,078	38,711
4	1,207	6,707	48,388	1,207	6,707	48,388	1,742	9,676	48,388
5	,970	5,391	53,779						
6	,964	5,356	59,135						
7	,885	4,918	64,053						
8	,840	4,666	68,720						
9	,771	4,285	73,005						
10	,745	4,138	77,143						
11	,709	3,936	81,079						
12	,668	3,713	84,792						
13	,604	3,354	88,146						
14	,541	3,008	91,154						
15	,490	2,722	93,875						
16	,447	2,481	96,356						
17	,361	2,008	98,364						
18	,294	1,636	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Rotation de la matrice des composantes[a]

	Composante			
	1	2	3	4
P17	,747		,343	
P3	,668			
P2	,577			
P18	,564		,550	
P1	,537			
P8	,489	,390		
P24		,677		
P4		,620		
P23		,619		
P14	,349	,613		
P15		,537		
P20			,706	
P19			,674	
P5		,361	,372	
P7				,755
P11				,590
P13				,559
P9		,399	,307	,423

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 8 itérations.

Rotation de la matrice des composantes[a]

	Composante			
	1	2	3	4
P17	,720		,390	
P3	,684			
P1	,582			
P2	,554			
P8	,470	,408		,301

P24		,696		
P14	,309	,639		
P23		,638		
P4		,621		
P15		,557		
P20			,732	
P19			,688	
P18	,541		,569	
P7				,706
P13				,646
P11				,626

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

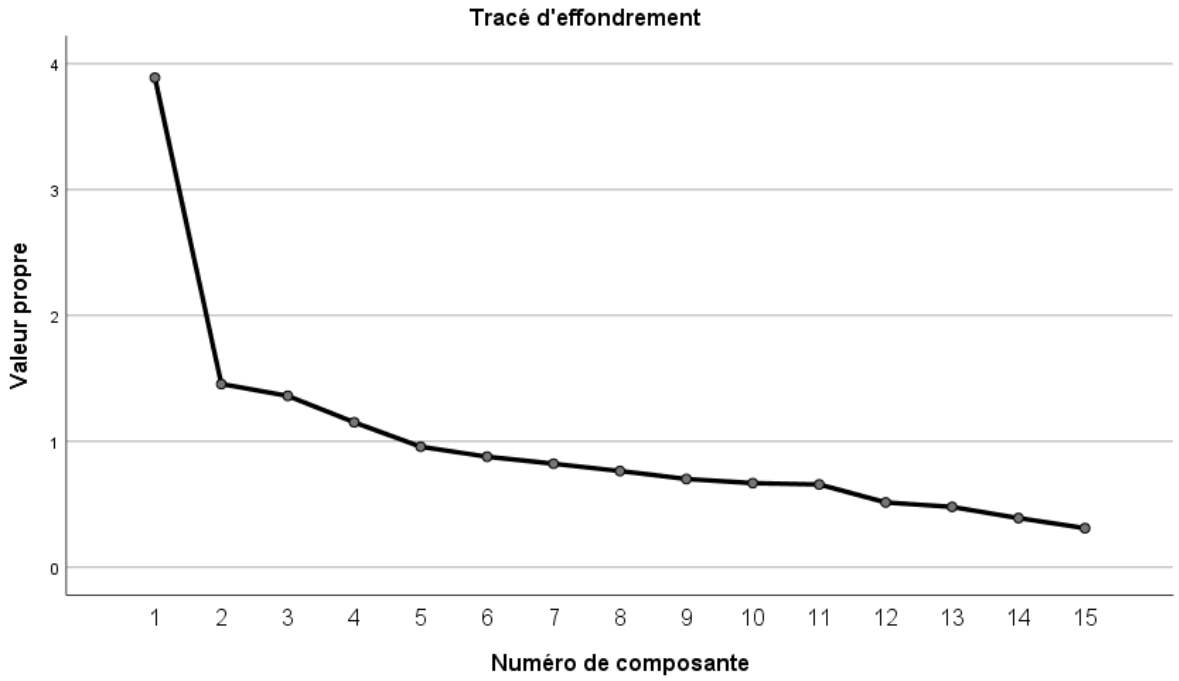
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 6 itérations.

Variance totale expliquée

	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
Composante	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	3,889	25,926	25,926	3,889	25,926	25,926	2,313	15,417	15,417
2	1,455	9,701	35,627	1,455	9,701	35,627	2,217	14,783	30,200
3	1,361	9,076	44,703	1,361	9,076	44,703	1,737	11,581	41,781
4	1,151	7,675	52,378	1,151	7,675	52,378	1,590	10,597	52,378
5	,958	6,383	58,761						
6	,878	5,854	64,615						
7	,822	5,482	70,097						
8	,764	5,096	75,193						
9	,701	4,672	79,865						
10	,668	4,455	84,320						
11	,657	4,382	88,702						
12	,515	3,433	92,135						
13	,479	3,195	95,330						
14	,390	2,602	97,932						
15	,310	2,068	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.



Matrice des composantes[a]

	Composante			
	1	2	3	4
P14	,663		−,361	
P18	,638		,489	
P17	,604		,488	
P4	,576			
P13	,557			,421
P2	,549			
P23	,539	−,433		
P15	,538			
P3	,525	,404		−,302
P1	,461			−,384
P7		,564		,428
P20	,321	−,480	,323	,418
P19	,402	−,437	,386	
P24	,409		−,501	
P11	,423			,487

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 4 composantes extraites.

Rotation de la matrice des composantes[a]

	Composante			
	1	2	3	4
P24	,697			
P23	,641			
P14	,639			
P4	,623			
P15	,564			
P17		,719	,401	
P3		,689		
P1		,590		
P2		,554		
P20			,738	
P19			,679	
P18		,517	,588	
P7				,708
P13	,302			,651
P11				,638

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 6 itérations.

ملحق7: معامل الثبات لمقياس الاداء

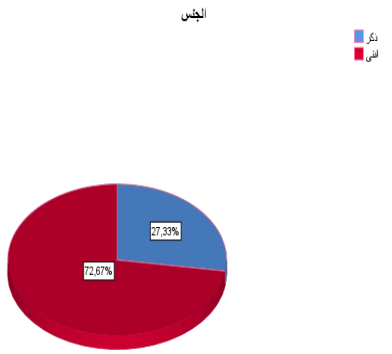
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,803	15

ملحق8: توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس

الجنس

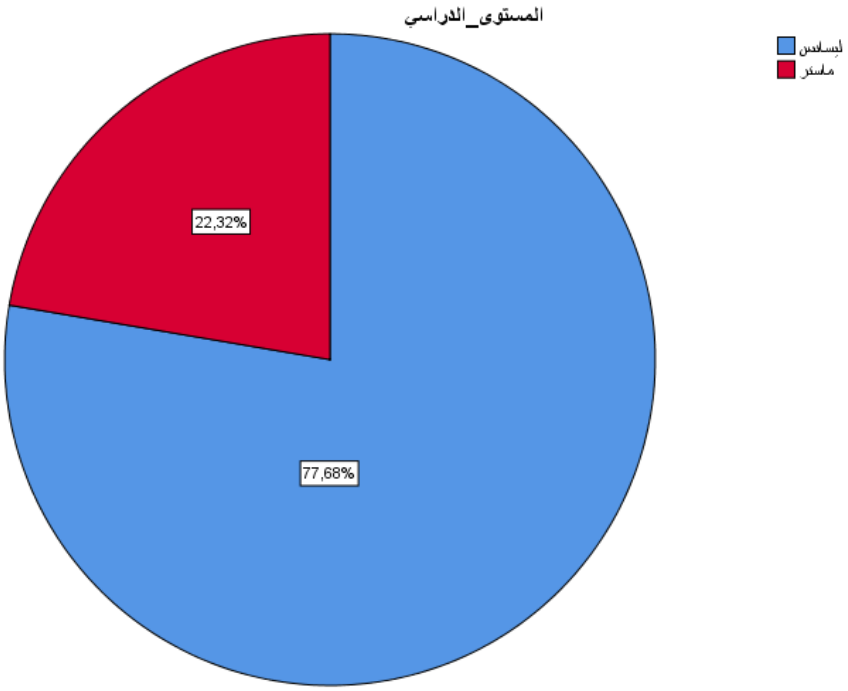
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	120	27,3	27,3	27,3
	انثى	319	72,7	72,7	100,0
	Total	439	100,0	100,0	



ملحق9: توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب المستوى الأكاديمي.

المستوى_الدراسي

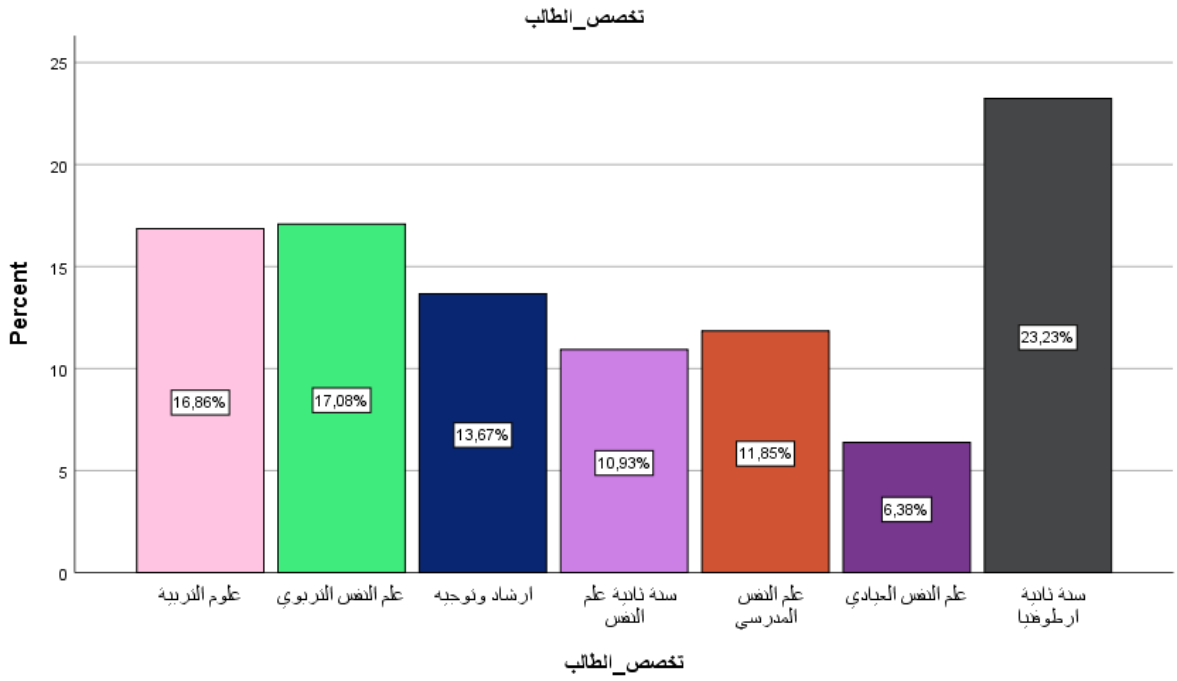
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ليسانس	341	77,7	77,7	77,7
	ماستر	98	22,3	22,3	100,0
	Total	439	100,0	100,0	



ملحق10: توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب التخصص

تخصص_الطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علوم التربية	74	16,9	16,9	16,9
	علم النفس التربوي	75	17,1	17,1	33,9
	ارشاد وتوجيه	60	13,7	13,7	47,6
	سنة ثانية علم النفس	48	10,9	10,9	58,5
	علم النفس المدرسي	52	11,8	11,8	70,4
	علم النفس العيادي	28	6,4	6,4	76,8
	سنة ثانية ارطوفنيا	102	23,2	23,2	100,0
	Total	439	100,0	100,0	


تخصص_الطالب
Percent
25
20
15
10
5
0
16,86%
17,08%
13,67%
10,93%
11,85%
6,38%
23,23%
علوم التربية
علم النفس التربوي
ارشاد وتوجيه
سنة ثانية علم النفس
علم النفس المدرسي
علم النفس العيادي
سنة ثانية ارطوفونيا
تخصص_الطالب

ملحق11: نتائج الفرضية الاولى

Correlations

		الاداء_الاكاديمي	استراتيجي ات_عنبعد	تسيير_بعد	وجدانية_بعد	معرفية_بعد	ماوراء_بعد	استراتيجي ات_حضوري	معرفية_حضوري	ماوراءمعرفية_حضوري	تسييرموارد_حضوري	وجدانية_حضوري
الاداء_الاكاديمي	Pearson Correlation	1	,514**	,468**	,408**	,490**	,439**	,506**	,459**	,413**	,436**	,323**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
استراتيجيات_عنبعد	Pearson Correlation	,514**	1	,876**	,875**	,901**	,881**	,467**	,385**	,410**	,391**	,333**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
تسيير_بعد	Pearson Correlation	,468**	,876**	1	,707**	,694**	,717**	,410**	,304**	,330**	,447**	,266**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
وجدانية_بعد	Pearson Correlation	,408**	,875**	,707**	1	,709**	,718**	,393**	,269**	,340**	,272**	,417**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
معرفية_بعد	Pearson Correlation	,490**	,901**	,694**	,709**	1	,713**	,418**	,455**	,319**	,315**	,228**

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
ماوراء_بعد	Pearson Correlation	,439**	,881**	,717**	,718**	,713**	1	,430**	,292**	,481**	,356**	,297**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
استراتيجيات_حضوري	Pearson Correlation	,506**	,467**	,410**	,393**	,418**	,430**	1	,848**	,796**	,812**	,783**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
معرفية_حضوري	Pearson Correlation	,459**	,385**	,304**	,269**	,455**	,292**	,848**	1	,542**	,577**	,517**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
ماوراءمعرفية_حضوري	Pearson Correlation	,413**	,410**	,330**	,340**	,319**	,481**	,796**	,542**	1	,565**	,529**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
تسييرموارد_حضوري	Pearson Correlation	,436**	,391**	,447**	,272**	,315**	,356**	,812**	,577**	,565**	1	,541**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439
وجدانية_حضوري	Pearson Correlation	,323**	,333**	,266**	,417**	,228**	,297**	,783**	,517**	,529**	,541**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439	439

ملحق 12: نتائج الفرضية الثانية

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استراتيجيات_حضوري	439	67,6059	9,21197	,43966

One-Sample Test

Test Value = 51

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
استراتيجيات_حضوري	37,770	438	,000	16,60592	15,7418	17,4700

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
معرفية_حضوري	439	20,9727	3,60355	,17199

One-Sample Test

Test Value = 15

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
معرفية_حضوري	34,727	438	,000	5,97267	5,6346	6,3107

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ماوراءمعرفية_حضوري	439	15,4647	2,56389	,12237
تسييرموارد_حضوري	439	15,9362	2,53389	,12094
وجدانية_حضوري	439	15,2323	2,62509	,12529

One-Sample Test

Test Value = 12

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ماوراءمعرفية_حضوري	28,314	438	,000	3,46469	3,2242	3,7052
تسييرموارد_حضوري	32,548	438	,000	3,93622	3,6985	4,1739
وجدانية_حضوري	25,799	438	,000	3,23235	2,9861	3,4786

ملحق13: نتائج الفرضية الثالثة

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استراتيجيات_عنبعد	439	64,1253	12,40821	,59221

One-Sample Test

Test Value = 51

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
استراتيجيات_عنبعد	22,163	438	,000	13,12528	11,9614	14,2892

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
معرفية_بعد	439	19,6970	4,40597	,21029

One-Sample Test

Test Value = 15

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
معرفية_بعد	22,336	438	,000	4,69704	4,2837	5,1103

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تسيير_بعد	439	14,8724	3,35796	,16027
وجدانية_بعد	439	14,7335	3,10244	,14807
ماوراء_بعد	439	14,8223	3,15510	,15058

One-Sample Test

Test Value = 12

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
تسيير_بعد	17,923	438	,000	2,87244	2,5574	3,1874
وجدانية_بعد	18,461	438	,000	2,73349	2,4425	3,0245
ماوراء_بعد	18,742	438	,000	2,82232	2,5264	3,1183

ملحق14: نتائج الفرضية الرابعة

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاداء_الاكاديمي	439	54,8337	10,00329	,47743

One-Sample Test

Test Value = 45

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الاداء_الاكاديمي	20,597	438	,000	9,83371	8,8954	10,7721

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اداء_معرفي	439	18,2005	3,71421	,17727
اداء_انفعالي	439	18,8337	4,01051	,19141
اداء_مهاري	439	17,7995	3,71421	,17727

One-Sample Test

Test Value = 15

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
اداء_معرفي	18,054	438	,000	3,20046	2,8521	3,5489
اداء_انفعالي	20,029	438	,000	3,83371	3,4575	4,2099
اداء_مهاري	15,793	438	,000	2,79954	2,4511	3,1479

ملحق15 نتائج الفرضية الخامسة :

الانحدار المتعدد التدريجي:

Correlations

	الاداء_الاكاديمي	معرفية_حضوري	ماوراءمعرفية_حضوري	تسييرم وارد_حضوري	وجدانية_حضوري	تسيير_بعد	وجدانية_بعد	معرفية_بعد	ماوراء_بعد
الاداء_الاكاديمي	1,000	,459	,413	,436	,323	,468	,408	,490	,439
معرفية_حضوري	,459	1,000	,542	,577	,517	,304	,269	,455	,292
ماوراءمعرفية_حضوري	,413	,542	1,000	,565	,529	,330	,340	,319	,481
تسييرموارد_حضوري	,436	,577	,565	1,000	,541	,447	,272	,315	,356
وجدانية_حضوري	,323	,517	,529	,541	1,000	,266	,417	,228	,297
تسيير_بعد	,468	,304	,330	,447	,266	1,000	,707	,694	,717
وجدانية_بعد	,408	,269	,340	,272	,417	,707	1,000	,709	,718
معرفية_بعد	,490	,455	,319	,315	,228	,694	,709	1,000	,713
ماوراء_بعد	,439	,292	,481	,356	,297	,717	,718	,713	1,000
الاداء_الاكاديمي	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
معرفية_حضوري	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ماوراءمعرفية_حضوري	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

تسييرموارد_حضوري	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
وجدانية_حضوري	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
تسيير_بعد	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
وجدانية_بعد	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
معرفية_بعد	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
ماوراء_بعد	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
الاداء_الاكاديمي	439	439	439	439	439	439	439	439	439
معرفية_حضوري	439	439	439	439	439	439	439	439	439
ماوراءمعرفية_حضوري	439	439	439	439	439	439	439	439	439
تسييرموارد_حضوري	439	439	439	439	439	439	439	439	439
وجدانية_حضوري	439	439	439	439	439	439	439	439	439
تسيير_بعد	439	439	439	439	439	439	439	439	439
وجدانية_بعد	439	439	439	439	439	439	439	439	439
معرفية_بعد	439	439	439	439	439	439	439	439	439
ماوراء_بعد	439	439	439	439	439	439	439	439	439

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	معرفية_بعد	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	تسييرموارد_حضوري	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

3	ماوراءمعرفية_حضوري	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
4	معرفية_حضوري	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
5	تسيير_بعد	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

a. Dependent Variable: الاداء_الاكاديمي

Model Summary[f]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,490[a]	,240	,238	8,73104
2	,573[b]	,328	,325	8,21905
3	,589[c]	,347	,342	8,11219
4	,597[d]	,356	,350	8,06293
5	,607[e]	,369	,362	7,99196

a. Predictors: (Constant), معرفية_بعد

b. Predictors: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري

c. Predictors: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري, ماوراءمعرفية_حضوري

d. Predictors: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري, ماوراءمعرفية_حضوري, معرفية_حضوري

e. Predictors: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري, ماوراءمعرفية_حضوري, معرفية_حضوري, تسيير_بعد

f. Dependent Variable: الاداء_الاكاديمي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10515,915	1	10515,915	137,948	,000[b]
	Residual	33312,946	437	76,231		
	Total	43828,861	438			
2	Regression	14375,825	2	7187,913	106,404	,000[c]
	Residual	29453,036	436	67,553		
	Total	43828,861	438			
3	Regression	15202,572	3	5067,524	77,005	,000[d]
	Residual	28626,290	435	65,808		
	Total	43828,861	438			
4	Regression	15614,151	4	3903,538	60,044	,000[e]
	Residual	28214,710	434	65,011		
	Total	43828,861	438			
5	Regression	16172,500	5	3234,500	50,641	,000[f]
	Residual	27656,361	433	63,872		
	Total	43828,861	438			

a. Dependent Variable: الاداء_الاكاديمي

b. Predictors: (Constant), معرفية_بعد

c. Predictors: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري

d. Predictors: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري, ماوراءمعرفية_حضوري

e. Predictors: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري, ماوراءمعرفية_حضوري, معرفية_حضوري

f. Predictors: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري, ماوراءمعرفية_حضوري, معرفية_حضوري, تسيير_بعد

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			C
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Zero-order
1	(Constant)	32,929	1,911		17,231	,000	
	معرفية_بعد	1,112	,095	,490	11,745	,000	,490

2	(Constant)	17,658	2,705		6,528	,000	
	معرفية_بعد	,889	,094	,391	9,465	,000	,490
	تسييرموارد_حضوري	1,234	,163	,313	7,559	,000	,436
3	(Constant)	14,127	2,850		4,957	,000	
	معرفية_بعد	,829	,094	,365	8,794	,000	,490
	تسييرموارد_حضوري	,889	,188	,225	4,723	,000	,436
	ماوراءمعرفية_حضوري	,660	,186	,169	3,544	,000	,413
4	(Constant)	12,954	2,871		4,513	,000	
	معرفية_بعد	,750	,099	,330	7,593	,000	,490
	تسييرموارد_حضوري	,709	,200	,180	3,538	,000	,436
	ماوراءمعرفية_حضوري	,525	,193	,135	2,725	,007	,413
	معرفية_حضوري	,366	,146	,132	2,516	,012	,459
5	(Constant)	12,420	2,851		4,356	,000	
	معرفية_بعد	,488	,132	,215	3,692	,000	,490
	تسييرموارد_حضوري	,480	,213	,122	2,253	,025	,436
	ماوراءمعرفية_حضوري	,496	,191	,127	2,591	,010	,413
	معرفية_حضوري	,472	,149	,170	3,173	,002	,459
	تسيير_بعد	,510	,173	,171	2,957	,003	,468

a. Dependent Variable: الاداء_الاكاديمي

Excluded Variables[a]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	معرفية_حضوري	,298[b]	6,661	,000	,304	,793
	ماوراءمعرفية_حضوري	,286[b]	6,829	,000	,311	,898
	تسييرموارد_حضوري	,313[b]	7,559	,000	,340	,901
	وجدانية_حضوري	,223[b]	5,372	,000	,249	,948
	تسيير_بعد	,248[b]	4,373	,000	,205	,519
	وجدانية_بعد	,121[b]	2,061	,040	,098	,498
	ماوراء_بعد	,182[b]	3,086	,002	,146	,492
2	معرفية_حضوري	,172[c]	3,384	,001	,160	,584

	ماوراءمعرفية_حضوري	,169[c]	3,544	,000	,168	,658
	وجدانية_حضوري	,092[c]	1,973	,049	,094	,703
	تسيير_بعد	,124[c]	2,151	,032	,103	,461
	وجدانية_بعد	,091[c]	1,632	,103	,078	,495
	ماوراء_بعد	,102[c]	1,790	,074	,085	,473
3	معرفية_حضوري	,132[d]	2,516	,012	,120	,539
	وجدانية_حضوري	,045[d]	,926	,355	,044	,634
	تسيير_بعد	,127[d]	2,239	,026	,107	,460
	وجدانية_بعد	,062[d]	1,116	,265	,054	,483
	ماوراء_بعد	,040[d]	,667	,505	,032	,420
4	وجدانية_حضوري	,019[e]	,376	,707	,018	,602
	تسيير_بعد	,171[e]	2,957	,003	,141	,434
	وجدانية_بعد	,093[e]	1,657	,098	,079	,464
	ماوراء_بعد	,094[e]	1,512	,131	,072	,381
5	وجدانية_حضوري	,013[f]	,263	,793	,013	,601
	وجدانية_بعد	,032[f]	,518	,605	,025	,389
	ماوراء_بعد	,026[f]	,393	,695	,019	,322

a. Dependent Variable: الاداء_الاكاديمي

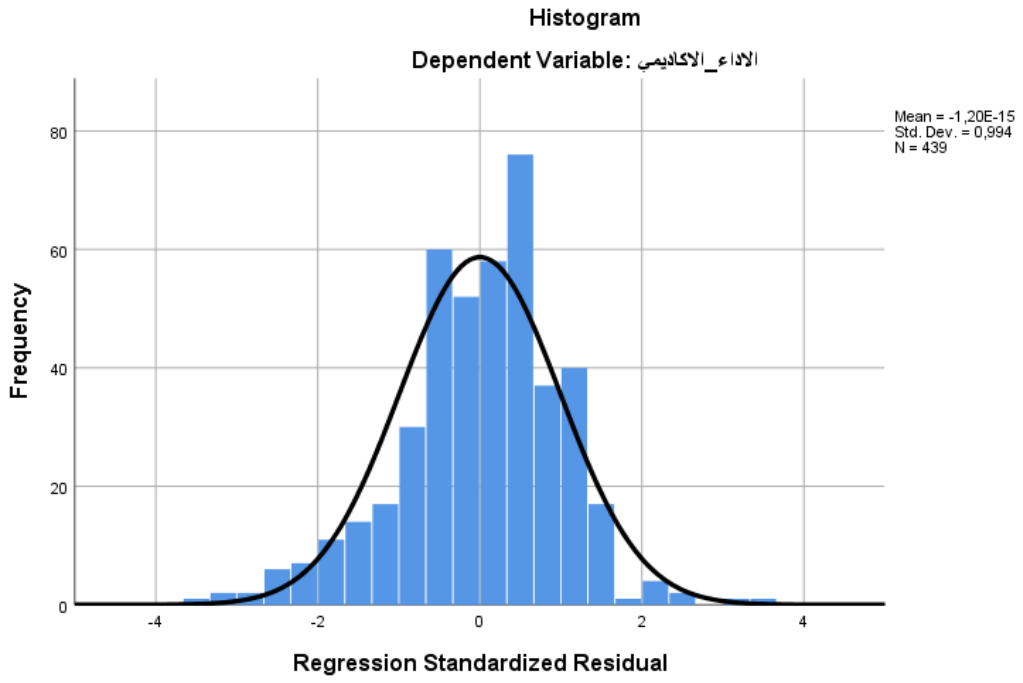
b. Predictors in the Model: (Constant), معرفية_بعد

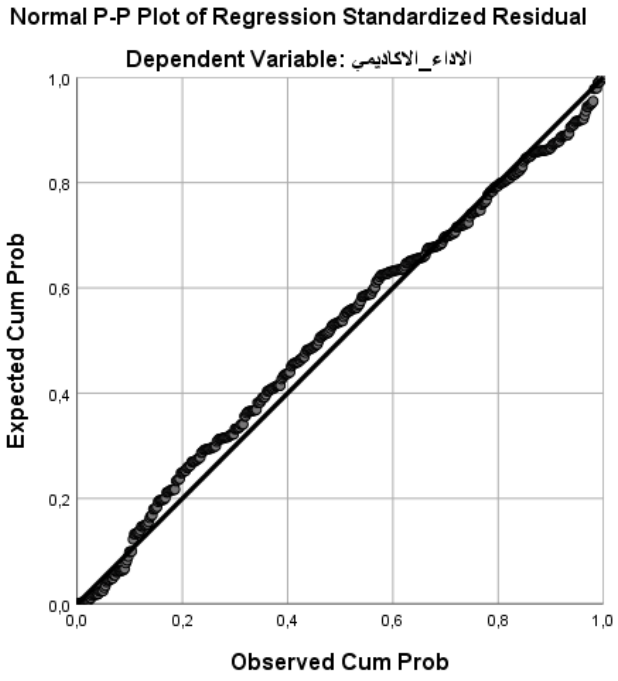
c. Predictors in the Model: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري

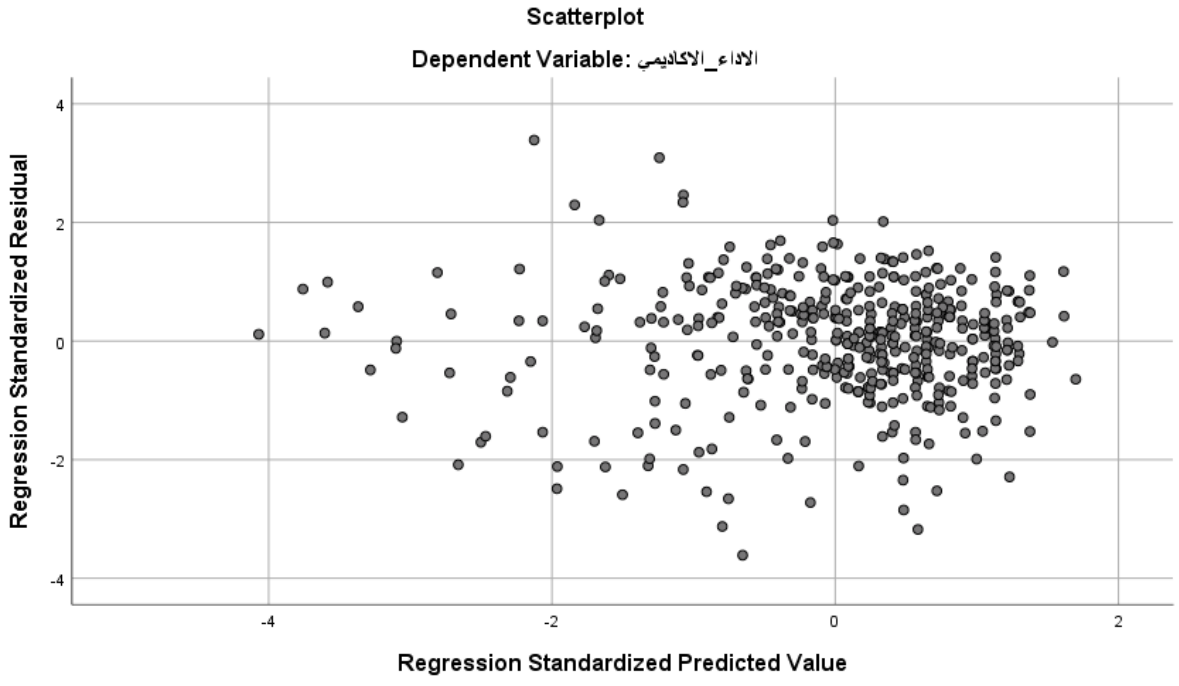
d. Predictors in the Model: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري, ماوراءمعرفية_حضوري

e. Predictors in the Model: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري, ماوراءمعرفية_حضوري, معرفية_حضوري

f. Predictors in the Model: (Constant), معرفية_بعد, تسييرموارد_حضوري, ماوراءمعرفية_حضوري, معرفية_حضوري, تسيير_بعد




Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: الاداء_الاكاديمي
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0


Scatterplot
Dependent Variable: الاداء_الاكاديمي
Regression Standardized Residual
Regression Standardized Predicted Value
4
2
0
-2
-4

ملحق16: نتائج نتائج الفرضية السادسة

Descriptives

استراتيجيات_حضوري

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
اقل من 10	62	64,0323	11,22639	1,42575	61,1813	66,8832	37,00	80,00
من10الى13	340	67,9206	8,70948	,47234	66,9915	68,8497	27,00	83,00
فوق 13,5	37	70,7027	8,47501	1,39328	67,8770	73,5284	40,00	83,00
Total	439	67,6059	9,21197	,43966	66,7418	68,4700	27,00	83,00

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
استراتيجيات_حضوري	Based on Mean	5,020	2	436	,007
	Based on Median	3,341	2	436	,036
	Based on Median and with adjusted df	3,341	2	417,662	,036
	Based on trimmed mean	4,533	2	436	,011

ANOVA

استراتيجيات_حضوري

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1180,304	2	590,152	7,150	,001
Within Groups	35988,521	436	82,542		
Total	37168,825	438			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: استراتيجيات_حضوري

Scheffe	اقل من 10	من10الى13	-3,88833*	1,25463	,009	-6,9699	-,8067
		فوق 13,5	-6,67044*	1,88738	,002	-11,3062	-2,0347
	من10الى13	اقل من 10	3,88833*	1,25463	,009	,8067	6,9699
		فوق 13,5	-2,78211	1,57278	,210	-6,6452	1,0809
	فوق 13,5	اقل من 10	6,67044*	1,88738	,002	2,0347	11,3062
		من10الى13	2,78211	1,57278	,210	-1,0809	6,6452

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ملحق 17: نتائج الفرضية السابعة

Descriptives

استراتيجيات_عنبعد

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
اقل من 10	62	59,5323	16,86855	2,14231	55,2484	63,8161	22,00	85,00
من10الى13	340	64,9441	11,33298	,61462	63,7352	66,1531	25,00	85,00
فوق 13,5	37	64,2973	11,78715	1,93780	60,3673	68,2273	33,00	80,00
Total	439	64,1253	12,40821	,59221	62,9614	65,2892	22,00	85,00

ANOVA

استراتيجيات_عنبعد

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1537,006	2	768,503	5,085	,007
Within Groups	65899,103	436	151,145		
Total	67436,109	438			

ملحق18: نتائج الفرضية الثامنة

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
المستوى_الدراسي	1,00	ليسانس	341
	2,00	ماستر	98
تخصص_الطالب	1,00	علوم التربية	74
	2,00	علم النفس التربوي	75
	3,00	ارشاد وتوجيه	60
	4,00	سنة ثانية علم النفس	48
	5,00	علم النفس المدرسي	52
	6,00	علم النفس العيادي	28
	7,00	سنة ثانية ارطوفنيا	102

Descriptive Statistics

Dependent Variable: استراتيجيات_حضوري

المستوى_الدراسي	تخصص_الطالب	Mean	Std. Deviation	N
ليسانس	علوم التربية	68,4595	7,02089	74
	علم النفس التربوي	68,3600	6,76965	75
	سنة ثانية علم النفس	70,8333	7,32624	48
	علم النفس المدرسي	54,9268	15,77560	41
	علم النفس العيادي	70,0357	6,68044	28
	سنة ثانية ارطوفنيا	69,2533	7,10936	75
	Total	67,4487	9,69541	341
ماستر	ارشاد وتوجيه	66,9833	7,36112	60
	علم النفس المدرسي	67,3636	7,90282	11
	سنة ثانية ارطوفنيا	71,0741	6,29362	27
	Total	68,1531	7,30111	98
Total	علوم التربية	68,4595	7,02089	74
	علم النفس التربوي	68,3600	6,76965	75
	ارشاد وتوجيه	66,9833	7,36112	60
	سنة ثانية علم النفس	70,8333	7,32624	48
	علم النفس المدرسي	57,5577	15,28861	52
	علم النفس العيادي	70,0357	6,68044	28
	سنة ثانية ارطوفنيا	69,7353	6,91952	102

Total	67,6059	9,21197	439

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: استراتيجيات_حضوري

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	7905,187[a]	8	988,148	14,520	,000	,213
Intercept	1098917,847	1	1098917,847	16147,503	,000	,974
المستوى_الدراسي	1227,006	1	1227,006	18,030	,000	,040
تخصص_الطالب	5739,423	6	956,571	14,056	,000	,164
المستوى_الدراسي * تخصص_الطالب	680,274	1	680,274	9,996	,002	,023
Error	29263,637	430	68,055			
Total	2043645,000	439				
Corrected Total	37168,825	438				

a. R Squared = ,213 (Adjusted R Squared = ,198)

Non-estimable means are not plotted

Multiple Comparisons

Dependent Variable: استراتيجيات_حضوري

Scheffe

(I) تخصص_الطالب	(J) تخصص_الطالب	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound

علوم التربية	علم النفس التربوي	,0995	1,35169	1,000	-4,7210	4,9199
	ارشاد وتوجيه	1,4761	1,43315	,983	-3,6348	6,5871
	سنة ثانية علم النفس	-2,3739	1,52888	,878	-7,8262	3,0785
	علم النفس المدرسي	10,9018*	1,49279	,000	5,5782	16,2254
	علم النفس العيادي	-1,5763	1,83035	,993	-8,1037	4,9512
	سنة ثانية ارطوفنيا	-1,2758	1,25971	,984	-5,7682	3,2166
علم النفس التربوي	علوم التربية	-,0995	1,35169	1,000	-4,9199	4,7210
	ارشاد وتوجيه	1,3767	1,42886	,988	-3,7190	6,4723
	سنة ثانية علم النفس	-2,4733	1,52486	,853	-7,9113	2,9647
	علم النفس المدرسي	10,8023*	1,48867	,000	5,4934	16,1113
	علم النفس العيادي	-1,6757	1,82700	,991	-8,1912	4,8398
	سنة ثانية ارطوفنيا	-1,3753	1,25483	,977	-5,8503	3,0997
ارشاد وتوجيه	علوم التربية	-1,4761	1,43315	,983	-6,5871	3,6348
	علم النفس التربوي	-1,3767	1,42886	,988	-6,4723	3,7190
	سنة ثانية علم النفس	-3,8500	1,59752	,446	-9,5471	1,8471
	علم النفس المدرسي	9,4256*	1,56301	,000	3,8516	14,9997
	علم النفس العيادي	-3,0524	1,88806	,855	-9,7856	3,6809
	سنة ثانية ارطوفنيا	-2,7520	1,34218	,649	-7,5385	2,0346
سنة ثانية علم النفس	علوم التربية	2,3739	1,52888	,878	-3,0785	7,8262
	علم النفس التربوي	2,4733	1,52486	,853	-2,9647	7,9113
	ارشاد وتوجيه	3,8500	1,59752	,446	-1,8471	9,5471
	علم النفس المدرسي	13,2756*	1,65123	,000	7,3870	19,1643
	علم النفس العيادي	,7976	1,96172	1,000	-6,1983	7,7936
	سنة ثانية ارطوفنيا	1,0980	1,44396	,997	-4,0514	6,2475
علم النفس المدرسي	علوم التربية	-10,9018*	1,49279	,000	-16,2254	-5,5782
	علم النفس التربوي	-10,8023*	1,48867	,000	-16,1113	-5,4934
	ارشاد وتوجيه	-9,4256*	1,56301	,000	-14,9997	-3,8516
	سنة ثانية علم النفس	-13,2756*	1,65123	,000	-19,1643	-7,3870
	علم النفس العيادي	-12,4780*	1,93372	,000	-19,3741	-5,5819
	سنة ثانية ارطوفنيا	-12,1776*	1,40569	,000	-17,1906	-7,1646
علم النفس العيادي	علوم التربية	1,5763	1,83035	,993	-4,9512	8,1037
	علم النفس التربوي	1,6757	1,82700	,991	-4,8398	8,1912
	ارشاد وتوجيه	3,0524	1,88806	,855	-3,6809	9,7856
	سنة ثانية علم النفس	-,7976	1,96172	1,000	-7,7936	6,1983
	علم النفس المدرسي	12,4780*	1,93372	,000	5,5819	19,3741
	سنة ثانية ارطوفنيا	,3004	1,76004	1,000	-5,9763	6,5771
سنة ثانية ارطوفنيا	علوم التربية	1,2758	1,25971	,984	-3,2166	5,7682
	علم النفس التربوي	1,3753	1,25483	,977	-3,0997	5,8503
	ارشاد وتوجيه	2,7520	1,34218	,649	-2,0346	7,5385
	سنة ثانية علم النفس	-1,0980	1,44396	,997	-6,2475	4,0514

علم النفس المدرسي	12,1776*	1,40569	,000	7,1646	17,1906
علم النفس العيادي	-,3004	1,76004	1,000	-6,5771	5,9763

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 68,055.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

ملحق 19: نتائج الفرضية التاسعة

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
المستوى_الدراسي	1,00	ليسانس	341
	2,00	ماستر	98
تخصص_الطالب	1,00	علوم التربية	74
	2,00	علم النفس التربوي	75
	3,00	ارشاد وتوجيه	60
	4,00	سنة ثانية علم النفس	48
	5,00	علم النفس المدرسي	52
	6,00	علم النفس العيادي	28
	7,00	سنة ثانية ارطوفنيا	102

Descriptive Statistics

Dependent Variable: استراتيجيات_عنبعد

المستوى_الدراسي	تخصص_الطالب	Mean	Std. Deviation	N
ليسانس	علوم التربية	66,5946	9,55864	74
	علم النفس التربوي	63,4933	10,52587	75
	سنة ثانية علم النفس	68,2500	9,05421	48
	علم النفس المدرسي	44,9756	15,12694	41
	علم النفس العيادي	68,0000	9,59166	28
	سنة ثانية ارطوفنيا	70,1467	9,91681	75
	Total	64,4428	12,95628	341
ماستر	ارشاد وتوجيه	61,0833	9,87428	60
	علم النفس المدرسي	61,5455	14,99576	11
	سنة ثانية ارطوفنيا	67,9259	7,09239	27
	Total	63,0204	10,25849	98

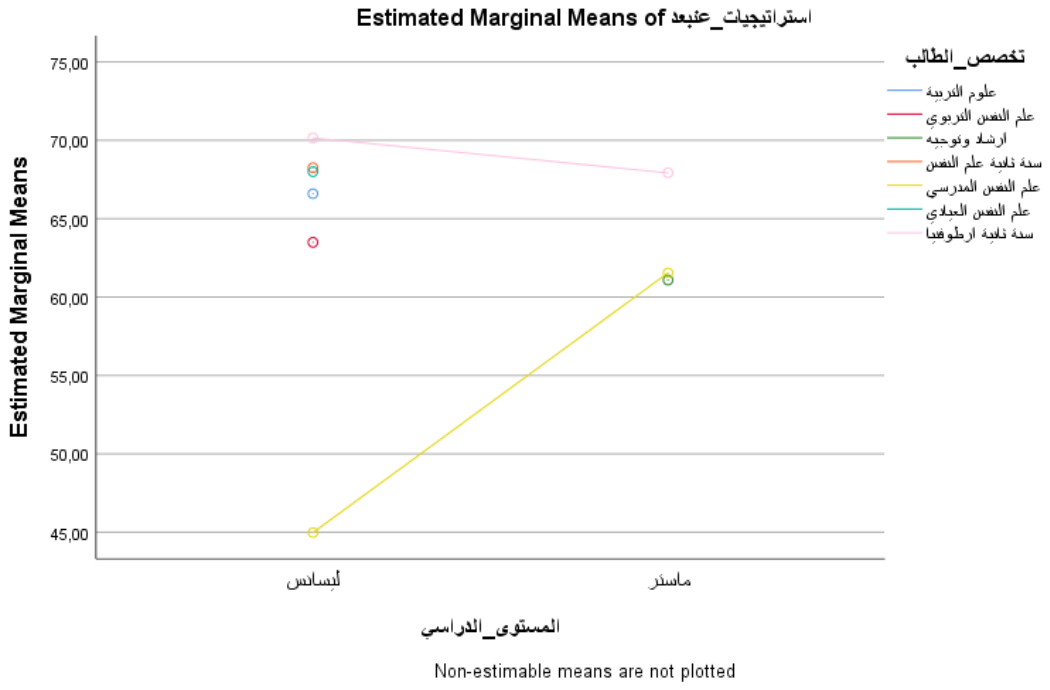
Total	علوم التربية	66,5946	9,55864	74
	علم النفس التربوي	63,4933	10,52587	75
	ارشاد وتوجيه	61,0833	9,87428	60
	سنة ثانية علم النفس	68,2500	9,05421	48
	علم النفس المدرسي	48,4808	16,43942	52
	علم النفس العيادي	68,0000	9,59166	28
	سنة ثانية ارطوفنيا	69,5588	9,27210	102
	Total	64,1253	12,40821	439

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: استراتيجيات_عنبعد

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	20491,000[a]	8	2561,375	23,461	,000	,304
Intercept	975175,009	1	975175,009	8932,246	,000	,954
المستوى_الدراسي	1242,815	1	1242,815	11,384	,001	,026
تخصص_الطالب	12495,564	6	2082,594	19,076	,000	,210
المستوى_الدراسي * تخصص_الطالب	2131,265	1	2131,265	19,522	,000	,043
Error	46945,109	430	109,175			
Total	1872627,000	439				
Corrected Total	67436,109	438				

a. R Squared = ,304 (Adjusted R Squared = ,291)



Non-estimable means are not plotted

Multiple Comparisons

Dependent Variable: استراتيجيات_عنبعد

Scheffe

(I) تخصص_الطالب	(J) تخصص_الطالب	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
علوم التربية	علم النفس التربوي	3,1013	1,71202	,772	-3,0042	9,2067
	ارشاد وتوجيه	5,5113	1,81519	,165	-,9621	11,9846
	سنة ثانية علم النفس	-1,6554	1,93644	,994	-8,5612	5,2504
	علم النفس المدرسي	18,1138*	1,89073	,000	11,3711	24,8566
	علم النفس العيادي	-1,4054	2,31828	,999	-9,6729	6,8621
	سنة ثانية ارطوفنيا	-2,9642	1,59552	,750	-8,6542	2,7257
علم النفس التربوي	علوم التربية	-3,1013	1,71202	,772	-9,2067	3,0042
	ارشاد وتوجيه	2,4100	1,80976	,939	-4,0440	8,8640
	سنة ثانية علم النفس	-4,7567	1,93136	,417	-11,6443	2,1310
	علم النفس المدرسي	15,0126*	1,88552	,000	8,2884	21,7367
	علم النفس العيادي	-4,5067	2,31403	,705	-12,7590	3,7457
	سنة ثانية ارطوفنيا	-6,0655*	1,58934	,026	-11,7334	-,3975
ارشاد وتوجيه	علوم التربية	-5,5113	1,81519	,165	-11,9846	,9621
	علم النفس التربوي	-2,4100	1,80976	,939	-8,8640	4,0440
	سنة ثانية علم النفس	-7,1667	2,02338	,053	-14,3825	,0492
	علم النفس المدرسي	12,6026*	1,97967	,000	5,5426	19,6625
	علم النفس العيادي	-6,9167	2,39137	,215	-15,4449	1,6115
	سنة ثانية ارطوفنيا	-8,4755*	1,69998	,000	-14,5380	-2,4130
سنة ثانية علم النفس	علوم التربية	1,6554	1,93644	,994	-5,2504	8,5612
	علم النفس التربوي	4,7567	1,93136	,417	-2,1310	11,6443
	ارشاد وتوجيه	7,1667	2,02338	,053	-,0492	14,3825
	علم النفس المدرسي	19,7692*	2,09141	,000	12,3108	27,2277
	علم النفس العيادي	,2500	2,48467	1,000	-8,6109	9,1109
	سنة ثانية ارطوفنيا	-1,3088	1,82888	,998	-7,8310	5,2134
علم النفس المدرسي	علوم التربية	-18,1138*	1,89073	,000	-24,8566	-11,3711
	علم النفس التربوي	-15,0126*	1,88552	,000	-21,7367	-8,2884
	ارشاد وتوجيه	-12,6026*	1,97967	,000	-19,6625	-5,5426
	سنة ثانية علم النفس	-19,7692*	2,09141	,000	-27,2277	-12,3108
	علم النفس العيادي	-19,5192*	2,44921	,000	-28,2537	-10,7848
	سنة ثانية ارطوفنيا	-21,0781*	1,78041	,000	-27,4274	-14,7287
علم النفس العيادي	علوم التربية	1,4054	2,31828	,999	-6,8621	9,6729
	علم النفس التربوي	4,5067	2,31403	,705	-3,7457	12,7590
	ارشاد وتوجيه	6,9167	2,39137	,215	-1,6115	15,4449

	سنة ثانية علم النفس	-,2500	2,48467	1,000	-9,1109	8,6109
	علم النفس المدرسي	19,5192*	2,44921	,000	10,7848	28,2537
	سنة ثانية ارطوفنيا	-1,5588	2,22922	,998	-9,5087	6,3911
سنة ثانية ارطوفنيا	علوم التربية	2,9642	1,59552	,750	-2,7257	8,6542
	علم النفس التربوي	6,0655*	1,58934	,026	,3975	11,7334
	ارشاد وتوجيه	8,4755*	1,69998	,000	2,4130	14,5380
	سنة ثانية علم النفس	1,3088	1,82888	,998	-5,2134	7,8310
	علم النفس المدرسي	21,0781*	1,78041	,000	14,7287	27,4274
	علم النفس العيادي	1,5588	2,22922	,998	-6,3911	9,5087

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 109,175.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.