بروفيلات استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالدافعية للإتقان لدي عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور

د. إيمان خالد عيسى
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة دمنهور

ملخص الدراسة:

تشهد مجالات البحوث التربوية اهتماماً متزايداً بمجال دراسة استراتيجيات التعلم منذ بزوغ نجم المفهوم على الساحة البحثية، حيث استحوذ على اهتمام العديد من الباحثين في المجال التربوي ومازال يحتل بؤرة اهتمام العديد من الدراسات والبحوث لما له من مكانة وأهمية في عملية التعلم مع اختلاف مجالاتها، كما ان مفهوم استراتيجيات التعلم يرتبط بالعديد من المفاهيم التربوية الأخرى المؤثرة على عملية التعلم. حيث اشارت العديد من الدراسات المتنوعة والمختلفة السياق إلى أهمية وفعالية استراتيجيات التعلم بأنواعها في تيسير عملية التعلم مع اختلاف نقاط التركيز أو السياق التربوي أو التعليمي الذي تحدث فيه عملية التعلم ومع اختلاف وتنوع المتعلمين أنفسهم. وبناء على ذلك استهدفت الدراسة الحالية بحث بروفيلات استراتيجيات التعلم التي يقوم المتعلمون بتوظيفها بالفعل اثناء عملية التعلم من وجهة نظرهم وبحث العلاقة بين تلك الاستراتيجيات ومستويات الدافعية للإتقان لدي المتعلمين وكذلك الفروق بين المتعلمين والمتعلمات فيما يتعلق بتوظيف استراتيجيات التعلم ومستويات الدافعية للإتقان. لدي عينة ضمت (١٥٠) متعلماً ومتعلمة لعينة الدراسة الأساسية بواقع (٧٥) طالباً و(٧٥) طالبة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور بمتوسط اعمار (٢٠.٢) وانحراف معياري (٠,٨٧٤). وطبقت عليهم مقياس استراتيجيات التعلم(Oxford,1990) ترجمة وتعريب الباحثة ومقياس الدافعية للإتقان (DAMMQ) اعداد (Doherty-Bigara & Gilmore ,2017). وأوضحت نتائج الدراسة ان المتعلمين والمتعلمات المتضمنين في عينة الدراسة الحالية يقومون بتوظيف استراتيجيات التعلم جميعها ولكن بنسب متفاوتة حيث جاءت استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية وما وراء

المعرفية في المراتب الثلاث الأولى بينما الاستراتيجيات الانفعالية في المرتبة الأخيرة بينما الاستراتيجيات التعويضية والاجتماعية في المراتب المتوسطة في معدل استخدامها من قبل المتعلمين افراد العينة وكانت النسب لكلا الاستراتيجيتين متقاربة. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات على متغير استراتيجيات التعلم المحاور والدرجة الكلية ترجع إلى النوع الاجتماعي. كذلك توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة بين أبعاد استراتيجيات التعلم والدرجة الكلية ودافعية الإتقان أبعادها والدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠.٠١). وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإتقان على مقياس استراتيجيات التعلم المحاور والدرجة الكلية وذلك لصالح مرتفعي دافعية الإتقان. كذلك وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للدافعية للإتقان على استراتيجيات التعلم. وكذلك إمكانية التنبؤ باستخدام استراتيجيات التعلم في ضوء الدافعية للإتقان لدي المتعلمين عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: بروفيلات استراتيجيات التعلم – الدافعية للإتقان.

مقدمة الدراسة:

شهد مجال البحث المتعلق بإستراتيجيات التعلم في العقود الثلاث السابقة نمواً وتعمقاً ملحوظاً، حيث يزداد الاهتمام بإستراتيجيات التعلم سواء على مستوى البحوث النظرية التي تهتم بتناول المفهوم من مختلف الجوانب، أو من خلال البحوث التطبيقية والتي تشير إلى فعالية توظيف تلك الاستراتيجيات او بعضها للوصول لنتائج تعلم فعّالة ومثمرة. وهذا التركيز المتنامي على تلك النقاط البحثية والمفاهيم المتعلقة بها إنما ينبع من التحول الحادث في المنظور التعليمي والتربوي ككل والمحاولات الحثيثة لتطوير المنظومة التعليمية لصالح المتعلم والمجتمع. فالمتعلم هو لب الاهتمام الآن وغيره من عناصر العملية التعليمية اصبحت العناصر المعاونة للمتعلم على التعلم. وتعد استراتيجيات التعلم من اهم المعينات للمتعلم على المضي قدماً في عملية التعلم والنمو المعرفي والوصول لمرحلة التمكن من التعلم والإتقان. حيث توصف استراتيجيات التعلم بأنها العمليات والأساليب العقلية التي يقوم المتعلم بتوظيفها لتعينه على اكتساب المعارف.

فعملية التعلم كما يشير (Taylor,2003) تتباين بها لآراء المنظرين والباحثين وتختلف وذلك وفقاً للطبيعة المتنوعة لعملية التعلم والتي تتنوع وتختلف وفقاً لتنوع واختلاف المتعلمين، الذين

بدورهم يكونون نتاج لعوامل عدة تعمل على تشكيل خبراتهم التعليمية والحياتية وقدراتهم وتوجهاتهم بل وكذلك الأساليب التي يتبعونها عند التعلم. بينما يشير (Fayol,1994) إلى ان الاستراتيجيات هي مجموعة متنوعة من العمليات المرتبطة بتحقيق هدف محدد مسبقاً ويرتبط به مجموعة من القرارات التي يتخذها المتعلم في سبيل تحقيق تلك الأهداف. بينما تشير (Oxford,1990) إلى انها إجراءات محددة يقوم بها المتعلم وتجعل من عملية التعلم أكثر يسراً وأسرع وأكثر فعالية وتجعل من المتعلم الذي يقوم بتوظيفها أكثر استقلالاً وتوجهاً نحو الذات. كما يمكن توظيفها في مواقف التعلم المتشابهة والجديدة.

ويوضح (Pritchard,2013) إلى ان التعلم يحدث بصورة طبيعية وان القسم الأعظم من المتعلمين يتبعون انماطاً محددة للتعلم والتي بالتدريج تجعلهم أكثر مهارة ولكن رغماً عن ذلك يوجد العديد من النظريات المفسرة لحدوث عملية التعلم التي تتناول العمليات الداخلية العميقة لحدوث عملية التعلم ومعالجة المعلومات والتي توضح أي الآليات والإجراءات التي تؤثر على عملية التعلم والتي من شأنها جعل عملية التعلم أكثر فعالية. الامر الذي اجمع عليه الباحثون في المجال التربوي كما يشير (Illeris,2008) هو وجود مستويين من التفاعل هما مستوى التفاعل الخارجي بين المتعلم والمعطيات المحيطة به سواء المادية او المعنوية، والمستوى الداخلي للتفاعل والمتضمن للعمليات النفسية لمعالجة المعلومات واكتساب المعارف.

ويعد عامل الوعي بانتقاء وتوظيف الاستراتيجيات هو الحد الفاصل بين العمليات الاستراتيجية وغيرها من العمليات كما يشير (Cohen,1998)، وهذا الانتقاء الواع هو ما يميز متعلم عن آخر. الامر الذي يجعل من دراسة تلك الاستراتيجيات من الأهمية بغرض معاونة المتعلمين على الوعي بها وبفاعلية انتقاء وتوظيف تلك الاستراتيجيات وكذلك للاستفادة في تصميم وتنظيم خبرات التعلم المقدمة للمتعلمين بغرض تحقيق نتائج أكثر فعالية. بينما تعد دراسة الدوافع التي تدفع المتعلم نحو تحقيق أهدافه ومواصلة التعلم والنجاح في المهام المنوطة به حيث يشير (Duque & Surinach,2013) إلى انه لكي يتحقق الهدف الأساسي من عملية التعلم يجب على المؤسسات التعليمية والقائمين على عملية التعلم فهم الفرق الجوهري بين المتعلمين الناجحين وغيرهم من غير القادرين على تحقيق

ذلك ويضيف أن مستويات الدافعية المنخفضة تعد من العوامل المرتبطة بتدني الإنجاز الأكاديمي والتسرب من التعليم.

وقد أوضح (King et al.,2013) ان الدوافع تتضمن العوامل الداخلية المرتبطة بالإتقان مثل الرغبة في اكتساب المعارف والمهارات وكذلك عوامل خارجية تركز على الأداء مثل الرغبة بالشعور بالتعاطف والتقدير من المحيطين، بالإضافة إلى الأهداف الاجتماعية التي تحفز الإنجاز الأكاديمي لدي المتعلمين والرغبة في النمو الاجتماعي وتحسين المستوى الاقتصادي للفرد.

ويجدر هنا الإشارة إلى ان الدافعية داخلية المنشأ تختلف عن الدافعية خارجية المنشأ فالدافعية الداخلية تنشأ من ذات الفرد واهتمامه الموجه نحو انجاز هدف محدد وبالتالي فالأفعال والسلوك الذي ينتج عن هذا النوع من الدافعية تحقق للفرد الشعور بالرضا في حد ذاتها كما انها تكون واضحة خاصة عند تمكن المتعلم من العمل الفردي والقيام بتنظيم عمله وبالتالي تحفز المزيد من العمل في سبيل تحقيق المزيد من الرضا، فالدافعية داخلية او ذاتية المنشأ تعد اكثر فاعلية واهمية عن غيرها من الدوافع فهي الطاقة المحركة لأفعال المتعلمين اثناء عملية التعلم و على مدار الحياة ككل, ولكن في الواقع تختلط العوامل المؤثرة على الدافعية حيث ان العديد من العوامل الخارجية والداخلية تؤثر على مستويات الدافعية عند الافراد فيمكن في بعض الأحيان للعوامل الخارجية التأثير على الدوافع الداخلية للفرد الامر الذي يجب معه إعادة النظر في الفصل بين أنواع الدافعية المختلفة خاصة فيما يتعلق بالدافعية للتعلم او المرتبطة بالعملية التعليمية ، ذلك ان عملية التعلم عملية تفاعلية متعددة الابعاد تتداخل فيها العديد من العناصر المعرفية والانفعالية والإنسانية وغيرها بحيث تعطيها السمة المميزة لها. وبالتالي تصبح الدافعية نظام معقد متراكب يتأثر بالمتغيرات المحيطة حتى وان كانت تبدو صغيرة ولكن قد يكون لها عظيم الأثر على دافعية المتعلم.

وتعد الدافعية للإتقان أحد الدوافع داخلية المنشأ لدي المتعلمين والتي تتميز بتركيزها على السلوكيات والمشاعر التي تعكس الدافع نحو الإنجاز وتعد من العوامل المنبئة بالنجاح الأكاديمي فيشير(Gilmore& Cuskelly,2014) إلى ان الافراد الذين يتمتعون بالدافعية للإتقان يتسمون بالمثابرة وتحدي الذات والاستغراق في المهام كما يشعرون بالفخر عند انجاز تلك المهام. حيث يظهر الأفراد مستويات مرتفعة من دافعية الإتقان عند التعامل مع

المهام التي تتوافق مع ميولهم واهتماماتهم فالدافعية للإتقان تتأثر بصورة كبيرة بالدوافع والعوامل الداخلية لدي الافراد وكذلك بعض العوامل الخارجية مثل التشجيع والدعم والتعزيز الإيجابي من شأنها تنمية الدافع للإتقان والمساعدة على استمراره.

فالدافعية للإتقان تعكس الأسلوب العام للفرد في التعامل مع مدى متسع ومتنوع من الخبرات والمواقف التي تواجهه فضلاً عن المواقف الاكاديمية والتعليمية فقط الامر الذي يجعل من دافعية الاتقان عاملاً شديد التأثير على شخصية الافراد وأسلوب تفاعلهم مع اقرانهم والبيئة المحيطة بهم مما يجعل أهميتها تتخطى حدود عملية التعلم.

مشكلة الدراسة:

يشهد العصر الحديث تحولاً مقصود في تركيز البحوث التربوية من الاهتمام بالبحث فيما يتعلمه المتعلمون إلى الكيفية التي يتعلم بها المتعلمون فالمتعلم أصبح لب عملية التعلم والمحور الرئيسي لها وللبحوث المرتبطة بعملية التعلم. بحيث أصبح التركيز على تمكين المتعلم من التحكم في عملية التعلم والتفاعل والاكتشاف والنمو والتركيز على التعلم الاستراتيجي الموجه نحو هدف محدد. كما أصبح التركيز منصباً على جودة المنتج النهائي او مخرجات عملية التعلم والكيف الذي يتحقق من خلاله الهدف وليس مجرد تحقيق الهدف الأمر الذي جعل لمفهوم الاتقان بريقاً بحيث أصبح الاتقان غاية ملازمة لكافة الاهداف لا يختلف عليها أحد وأصبح الوصول لتلك المرحلة من الأداء يستحوذ على اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة عبر التساؤل عن الخطوات او العمليات التي تؤدي بالمتعلم للوصول لمرحلة الاتقان. مما ادي للالتفات مرة أخرى لاستراتيجيات التعلم فالاستراتيجيات كما يشير (Fayol,1994) تمثل سلسة متكاملة ومتفاوتة التعقيد من العمليات المحددة وفقاً لأهداف معينة يسعى الفرد لتحقيقها. فهي المعاون للمتعلم على الوصول للهدف ومواصلة التعلم والنمو والتغيير. وتتنوع الاستراتيجيات وتختلف وفقاً للعديد من العوامل سواء الخارجية المتمثلة في مكونات بيئة التعلم والسياق الذي تحدث من خلاله عملية التعلم أو العوامل الداخلية التي تشير إلى المتعلم ومهاراته وما لديه من وعي ومعارف وما يتخذه من قرارات.

بينما تمثل الدافعية المحرك الرئيس لسلوك المتعلم واتجاهه نحو تحقيق هدف معين وبذله المزيد من الجهد ومواجهة التحديات المختلفة في سبيل تحقيق ذلك الهدف فوجود مستويات مرتفعة من الدافعية لدي المتعلم تزيد من قدرته على معالجة المعلومات اثناء التعلم وتحسن

من فعالية التفاعل الصفي لدي المتعلمين والتحصيل الاكاديمي حيث يمثل الاهتمام بفهم ودراسة الدافعية منطلقاً هاماً لفهم سلوك المتعلم وتوجيهه بما يعاون المتعلم والمتعاملين معه سواء اثناء عملية التعلم من معلمين ومرشدين وكذلك المتفاعلين معه في الحياة اليومية على فهم وادراك السلوك المختلف وكيفية تعديله إن تطلب الامر.

كما تشير العديد من الدراسات أمثال (Keilty,2003) إلى ان المتعلم ذو دافعية الاتقان يكون أكثر استعداداً لمواصلة المهام الصعبة والقدرة على التكيف، كما يظهر المتعلمون ذوي دافعية الإتقان أكثر نشاطاً وبذلاً للجهد ومن ثم يكونون ذوي أداء أفضل من الآخرين.

فيشير (Gensen,2008) ان القسم الأكبر من المتعلمين لديه دافعية داخلية ولكن ما يجعل مستويات هذه الدافعية تتفاوت هو السياق الذي يتواجد فيه المتعلم وان القدرة على رفع مستويات الدافعية تعتمد على المتعلم ومدى يمتلك من مهارات وكذلك تقع على عاتق المعلم وفهمه لقدرات المتعلمين الذين يعلمهم وتفاعل العديد من العوامل مع السياق الذي تحدث فيه عملية التعلم.

وقد أكد (Rotgans,2009) على ان دافعية المتعلم نحو التعلم يجب ان تتوافق مع توظيف المتعلم لاستراتيجيات التعلم بصورة فعّالة الأمر الذي قد يؤدي إلى معالجة أدق وأعمق للمعلومات وتحسن في نوعية المخرجات والنواتج التعليمية والوصول لأداء أكاديمي أفضل. بينما اشارت دراسات مثل ((Nolen,2001,Pintrich &Garcia,2004) إلى ان دافعية الاتقان ترتبط مع الإندماج المعرفي النشط وتوظيف الاستراتيجيات المعرفية مثل التخطيط والتنظيم وكذلك الارتباط بن دافعية الاتقان والتحصيل فيشير (Turner & Johnson,2003) إلى ان مستويات دافعية الاتقان قد تمثل مؤشراً للتنبؤ بالتفوق الدراسي لدي المتعلمين وأداء المتعلمين في الاختبارات التحصيلية. مما يعني انه يجب تنمية دافعية الاتقان لدي المتعلمين نظراً لما لها من دور هام في تشكيل سلوك الفرد الدراسي والتفاعل الاجتماعي كما تمثل مؤشراً قوي للنجاح الأكاديمي. ويشير (Randic,2010) إلى ان قيام المتعلم في التحكم في عملية تعلمه وتنظيمها يجب ان يتم تشجيعها وتيسير حدوثها. مما يمكننا معه القول ان ذلك يعد من السمات المميزة التي تخاطب الابعاد المختلفة للدافعية لدي المتعلمين فهي عملية تحفيز نحو تعلم منظم واستراتيجي، فاستراتيجيات التعلم هي التي تعاون المتعلم على التحكم في عملية تعلمه وتيسيرها. فتوظيف استراتيجيات التعلم اثناء

عملية التعلم من الممكن ان يتحول إلى نمط أكثر عمومية من التنظيم الذاتي والتحكم في معطيات مواقف التفاعل وهو ما يحدث عندما يضع المتعلم يده على كيفية التمكن من التحكم في عملية تعلمه والدافعية للتعلم والتحكم في انفعالاته ومشاعره والتمكن من إدارة ذاته بصورة عامة.

ومن هنا بزغت الفكرة البحثية بدراسة استراتيجيات التعلم التي يقوم المتعلمون بتوظيفها بالفعل اثناء عملية التعلم من وجهة نظرهم وبحث العلاقة بين تلك الاستراتيجيات ومستويات الدافعية للإتقان لدي المتعلمين بحيث يمكن فهم العلاقة بينهما ومن ثم توعية المتعلمين بكيفية ونوعية الاستراتيجيات التي من الممكن ان تعاونهم على تحسين مستويات الدافعية للإتقان لديهم ومعاونتهم على الوصول إلى ما يبغون تحقيقه من اهداف على المستوين الأكاديمي والشخصي. وكذلك توجيه انتباه المعلمين نحو مدى أهمية تدريب المتعلمين وتوجيههم نحو توظيف استراتيجيات التعلم المختلفة اثناء عملية التعلم والتركيز على ذلك اثناء تدريس المهام المختلفة للوصول لمخرجات تعليمية أكثر جودة ومتعلم اكثر كفاءة. وتسعى الدراسة الحالية إلى بحث بروفيلات استخدام استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالدافعية للإتقان ويمكن تلخيص ذلك في التساؤل الذي مفاده:

"ماهي استراتيجيات التعلم المستخدمة وما علاقتها بالدافعية للإتقان لدي المتعلمين عينة الدراسة؟" وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هو البروفيل العام لتوظيف استراتيجيات التعلم لدي المتعلمين عينة الدراسة فيما يتعلق بالدرجة الكلية والمحاور الستة المتضمنة؟
- هل يوجد اختلاف في توظيف استراتيجيات التعلم وفقاً للنوع الاجتماعي للمتعلمين؟
- هل يوجد اختلاف في توظيف الاستراتيجيات تبعاً لمستوى دافعية الاتقان لدي عينة الدراسة؟
- هل يمكن التنبؤ بنمط توظيف الاستراتيجيات وفقاً لمستوى دافعية الاتقان لدي عينة المتعلمين موضوع الدراسة؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في محاولة الكشف عن بروفيلات استراتيجيات التعلم المستخدمة لدي المتعلمين وبحث العلاقة بين استراتيجيات التعلم ودافعية الاتقان لدي المتعلمين للوقوف على

أفضل السبل لتنمية مهارات المتعلمين وزيادة وعيهم بكيفية توظيف استراتيجيات محددة لمعاونتهم على الوصل لمستوى الاتقان في أداء المهام التعليمية المنوطة بهم.

اهداف الدراسة:

- التعرف على كيفية توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم ومدى استخدامها من قبلهم.
- التعرف على مستويات دافعية الاتقان لدي المتعلمين
- التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للإتقان.
- توضيح أهمية توظيف استراتيجيات التعلم.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

استراتيجيات التعلم: هي الأساليب المحددة والخطوات الفنية المعينة التي يقوم المتعلم بتوظيفها بصورة واعية لتيسير عمليات الفهم والاحتفاظ والاستدعاء والتطبيق للمدخلات التي يتعاملون معها اثناء عملية التعلم وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس استراتيجيات التعلم المستخدم في الدراسة.

دافعية الاتقان: هي قوة نفسية داخلية لدي الفرد تدفعه إلى اتقان المهام دون الحاجة إلى معزز خارجي وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس دافعية الاتقان المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة:

استراتيجيات التعلم:

تمثل استراتيجيات التعلم بالإجراءات التي يقوم بها المتعلم اثناء عملية معالجة المعلومات والتي تساعده على الوصول لهدف ما محدد من قبل وتتفاوت الإجراءات المتعبة وفقاً لاختلاف الهدف المراد تحقيقه. فيشير (Lombardi,2008) إلى استراتيجيات التعلم بأنها العمليات والأساليب التي يستخدمها المتعلم لإنجاز مهام محددة. ويعرفها بأنها مجموعة الإجراءات التي يتخذها المتعلم كي تساعده على التعلم وكي يتمكن من عملية معالجة المدخلات المعلوماتية المتضمنة في الموقف والسياق الذي يتعامل معه حتى يتمكن من تنظيمها وتقيمها وتحليلها ومعالجتها للوصول لحل لمشكلة ما أو تحقيق هدف محدد.

وتوظيف استراتيجيات التعلم يتم بصورة مستمرة على مدار عملية التعلم بصورة عامة والمواقف التعليمية وما تتضمنه من مهام حيث توجد مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم قبل عملية معالجة المعلومات وأخرى يتم توظيفها اثناء عملية المعالجة وأخيرة بعد الانتهاء من المهام وهي تتمثل في مراحل يشير إليها (Pressley & McCormick,1995) بأنها مراحل التخطيط، ووضع الأهداف والغاية والوعي والإجراءات الواعية المقصودة والتحكم في الأداء. وتؤكد (Oxford,1990) على ان استراتيجيات التعلم تساهم في تحقيق الهدف من المهام التعليمية التي يحاول المتعلم القيام بها، كما انها تسمح للمتعلم بأن يصبح أكثر تحكماً في عملية التعلم بحيث يكون مستقلاً وموجهاً توجيهاً ذاتياً عند العمل.

1- تصنيف استراتيجيات التعلم

تعددت المداخل والتفسيرات المتنوعة لاستراتيجيات التعلم حيث بدأت مع ما قدمه (Bialystok,1978) والذي قام بتقسيم استراتيجيات التعلم إلى أربعة أنواع هي الممارسات الوظيفية والممارسات العامة والمراقبة والاستنباط. ومن ذلك الحين انبثقت العديد من التصنيفات المتنوعة لاستراتيجيات التعلم التي قد تتشابه في بعض الأحيان وقد تختلف في مدى التركيز الذي تضعه على نوع ما من الأنواع او ما تطرحه من مفاهيم ويوضح الجدول التالي مجموعة من الأمثلة على تلك التصنيفات.

جدول (١) تصنيف استراتيجيات التعلم

التصنيف	المحاور	الهدف	التعليق
Marton & Saljo (1976)	محورين أحدهما يركز على الفهم والثاني يركز على الانتاج	التمييز بين المداخل التي يوظفها المتعلم وفقاً لنواياه ومتطلبات المهام التعليمية.	يركز على أهمية توظيف الاستراتيجيات العميقة لتعلم ذو معنى ومخرجات تعلم أفضل كما يعطي أهمية خاصة للسياق الذي تحدث فيه عملية التعلم.
(Rubin,1981)	قدم تقسيماً لاستراتيجيات التعلم إلى استراتيجيات مباشرة وغير مباشرة	تتضمن استراتيجيات التعلم المباشرة المساهمة المباشرة في عملية التعلم وتتضمن التوضيح، المراقبة، التذكر، التخمين، التفكير الاستنتاجي، التفكير الاستقرائي والممارسة. بينما تضمنت الاستراتيجيات غير المباشرة إيجاد الفرص للتدريب وإيجاد بدائل	يركز على تقسيم الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتضمنة في الاستراتيجيات وعملية معالجة المعلومات.

التصنيف	المحاور	الهدف	التعليق
Weinstein and Mayer's (1986)	قسما الاستراتيجيات إلى خمس مجموعات من مجموعات استراتيجيات التعلم وهي الاسترجاع التوسع، التنظيم ما وراء المعرفية واستراتيجيات الدافعية	يقدم تصنيف مبسط لمجموعة متسعة من استراتيجيات التعلم.	يسمح بدراسة الاستراتيجيات بصورة مبسطة ومنظمة.
Chamot&O'Mally, 1996	قسما الاستراتيجيات إلى ثلاث مكونات وهي: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وتتضمن التخطيط والمراقبة والتقييم. بينما الاستراتيجيات المعرفية تتضمن التصنيف وتدوين الملاحظات والتلخيص والتقديم. بينما الاستراتيجيات الاجتماعية والانفعالية وتتضمن التساؤل للتوضيح التعاون والتحاور مع الذات.	التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والاجتماعية الانفعالية	يقدم أسلوب منظم لتطبيق الاستراتيجيات اثناء الممارسات التعليمية وأداء المهام.
Winne, Hadwin (1998) Pintrich ,(2000)	تم تقسيم الاستراتيجيات إلى أربع مراحل من مراحل التنظيم الذاتي: التعرف على المهام ووضع الأهداف التخطيط ثم توظيف الاستراتيجيات وما وراء المعرفة	التصنيف هنا يصف مراحل المعالجة مهام التعلم او المراحل التي تتم من خلالها عملية التنظيم الذاتي لأداء المهام والاستراتيجيات متضمنة لكنها ليست بؤرة التركيز.	يركز على الفروق بين استراتيجيات التعلم السطحية والعميقة.
Chi's framework of active learning. (2009)	قسم الاستراتيجيات إلى أربعة نماذج للتفاعل او الاستغراق في أداء مهام التعلم السلبي والنشط والتفاعلي والبنائي.	يصف بشكل عام العمليات المتضمنة في التعلم النشط ويميز العمليات المتضمنة في عمليات التعلم من منظور المتعلم.	يركز على أهمية جميع أنواع استراتيجيات التعلم في عملية التعلم

بينما قامت (Oxford,1990) بتقديم أحد أكثر التصنيفات انتشاراً وقبولاً في مجال استراتيجيات التعلم حيث قامت بالدمج بين التصنيفات السابقة لها مع التركيز على الجانب التطبيقي لاستراتيجيات التعلم وهو ما حاولت التصنيفات اللاحقة الاقتداء به ولكن بصور مختلفة، ويركز هذا التصنيف بتركيزه على استراتيجيات التعلم بصورة مفصلة مع الاهتمام بتصنيفها وفقاً للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية المتضمنة في الاستراتيجيات وعملية

معالجة المعلومات التي يقوم بها المتعلم اثناء توظيف تلك الاستراتيجيات أثناء أداء المهام التعليمية . ويعد هذا التصنيف الركيزة الأولية لأعمال العديد ممن اهتموا بدراسة استراتيجيات التعلم والذين قاموا بتصنيفها تصنيفاً مشابه له. حيث تضمن التصنيف سته محاور رئيسية هي على الوجه التالي:

١- استراتيجيات الذاكرة: وتتضمن الاستراتيجيات التي تعاون عقل المتعلم على إيجاد الروابط العقلية التي تسمح للمعلومات الجديدة بالدخول والتواجد المستمر في الذاكرة طويلة المدى لدي المتعلم. ومن امثلة تلك الاستراتيجيات إيجاد الروابط بين المدخلات المعلوماتية إيجاد الصور العقلية. ويقتصر دور استراتيجيات التذكر على التذكر فقط وتتضمن المعالجة السطحية للمعلومات. وتشير (Oxford,2003) إلى ان استراتيجيات التذكر تعمل بصورة مختلفة عن الاستراتيجيات المعرفية في مدى الاستخدام.

٢- الاستراتيجيات المعرفية: تساعد تلك الاستراتيجيات المتعلم على معالجة المعلومات والقيام بالمهام وتتضمن المعالجة الاعمق للمعلومات من استراتيجيات التذكر.

٣- الاستراتيجيات التعويضية: وتهدف إلى التعويض عن المعلومات المفقودة وغير الواضحة للمتعلم كالتخمين والتساؤل وتخطي الفجوات المعرفية في المهام التي يقوم المتعلم بأدائها.

٤- استراتيجيات ما وراء المعرفية: وتتضمن قيام المتعلم بالتخطيط والتنظيم والتقييم والمراقبة لعملية التعلم.

٥- الاستراتيجيات الانفعالية: وهي تعاون المتعلم على التعامل مع مشاعره ودوافعه والاتجاهات اثناء عملية التعلم مثل المخاطرة والاسترخاء ومكافأة الذات. وفي معظم الأحيان يتم الجمع بين الاستراتيجيات الانفعالية والاستراتيجيات الاجتماعية اثناء مهام التعلم التفاعلية.

٦- الاستراتيجيات الاجتماعية: وهي تشير إلى كيفية تعامل المتعلم مع المواقف التي تحتاج إلى التفاعل مع الأقران أو البيئة المحيطة بهم اثناء أداء مهام التعلم.

ويتضح من هذا التصنيف زيادة التركيز على الاستراتيجيات الانفعالية والاجتماعية وفصلهما عن بعضهما البعض وكذلك عن باقي الاستراتيجيات وكذلك إفراد محور كامل للاستراتيجيات التعويضية، ويشير (Hsaio,2002) في الدراسة المقارنة التي قام فيها

بالمقارنة بين تصنيف استراتيجيات التعلم المتنوعة إلى ان هذا التصنيف يوضح بصورة أكثر دقة الاستراتيجيات التي يقوم المتعلمون بتوظيفها. ويؤكد (Griffiths,2008) على ان وعي المتعلمين بتوظيف وانتقاء استراتيجيات التعلم يعد الفرق الجوهري بين التعلم الاستراتيجي والعمليات غير الاستراتيجية.

2-استراتيجيات التعلم ومخرجات التعلم وجودة التدريس:

ترتبط مداخل التعلم التي تعتمد بصورة عميقة على توظيف استراتيجيات التعلم بصورة عامة بارتفاع معدلات الإنجاز الاكاديمي وبمستوى مرتفع من جودة التعليم حيث تشير نتائج العديد من الدراسات إلى تلك الاستنتاجات فعلى سبيل المثال دراسة (Ibrahem et al,2012, والتي تمت على عينة من ٦١٤ متعلماً في المستوى الجامعي وأوضحت النتائج ارتباط مستويات النجاح الاكاديمي المتدنية مع المعتقدات السلبية ومستويات الدافعية الداخلية المنخفضة وتبني الاستراتيجيات السطحية عند أداء المهام التعليمية، كما أوضحت ان المتعلمين الذين قاموا بتوظيف استراتيجيات التعلم العميقة لديهم مستويات مرتفعة من الدافعية الداخلية.

كما توجد العديد من الدراسات التي اكدت على وجود ارتباط بين توظيف استراتيجيات التعلم وجودة المخرجات التعليمية او تحقيق القدر الأكبر من المخرجات التعليمية المستهدفة من عملية التعلم كما في دراسة (Rodriguez & Cano,2006) والتي تمت على عينة من ٣٨٨ متعلماً في المرحلة الجامعية وأوضحت النتائج ارتباط معدلات الأداء الأكاديمي المرتفعة بتوظيف استراتيجيات التعلم بصورة واعية اثناء عملية التعلم وأداء المهام التعليمية. وكذلك دراسة (Bernacki, Byrnes & Cromley,2015)والتي استهدفت بالتحليل العديد من الدراسات السابقة عليها والتي اشارت إلى شبه إجماع للدراسات في تلك النقطة على ان توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم بصورة واعية وعميقة هو سلوك بنائي منتج ويرتبط بالمستويات المرتفعة من الأداء الأكاديمي والإنجاز وتحقيق اهداف التعلم.

ويمكن التعقيب على نتائج الدراسات السابقة بأن مسئولية التفاعل والاستغراق المعرفي في أداء مهام التعلم وكذلك اختيار وتوظيف استراتيجيات التعلم اثناء أداء تلك المهام هي مسئولية تقع على عاتق كلاً من المتعلم وتتأثر بسياق عملية التعلم، فاختيار المتعلم لتوظيف

استراتيجيات التعلم ينشأ من التفاعل بين سمات المتعلم الشخصية والعناصر المتوفرة في موقف التعلم بكل مكوناتها. فالمتعلم يمكنه اختيار توظيف استراتيجية التذكر وتفضيلها على استراتيجيات أخرى مثل التحليل او التطبيق على سبيل المثال كاستجابة لعناصر موقف التعلم الذي يمر به او ربما بسبب تفضيله الشخصي او ما يشعره بارتياح أكثر كفرد. ونقصد بعناصر موقف التعلم كل ما يتضمنه الموقف من بيئة التعلم والسياق والمحتوى التعليمي والاقران والسياق النفسي الذي تتم فيه عملية التعلم وكذلك أساليب التدريس المتبعة بل وشخصية المعلم وكيفية تفاعله مع المتعلمين. حيث يشير (Biggs,1999) إلى ان الممارسات التدريسية الفعالة تؤدي إلى توظيف المتعلمين للعمليات المعرفية العليا كما يضيف ان توظيف المتعلمين لاستراتيجيات محددة ليس من الثوابت بل هو سلوك تفاعلي يقوم به الطالب عند التفاعل مع عناصر موقف التعلم والذي من الممكن ان يتغير بتغير العناصر ويعدل.

فمرور المتعلم بخبرة تعلم تحفز توظيف نوع معين من أنواع استراتيجيات التعلم من شأنه تعزيز توظيف المتعلم لتلك الاستراتيجيات عند المرور بالخبرات التعليمية المشابهة وكذلك تدريب المتعلمين وتركيز المعلمين على توظيف المتعلمين لمجموعة ما من استراتيجيات التعلم اثناء أداء مهام التعلم من شأنه اثارة دافعية المتعلمين نحو توظيفها بصورة تلقائية ونقل تلك الخبرة للمواقف المشابهة وبتكرارها وتعزيز ذلك من قبل العناصر المتضمنة في موقف التعلم يتم توظيفها بصورة آلية وتصبح جزء من الشخصية المعرفية للمتعلم.

وقد اهتمت العديد من الدراسات ببحث استراتيجيات التعلم التي يقوم المتعلمون بتوظيفها اثناء أداء المهام التعليمية في مختلف النسق التعليمية والفروق بينهم، ففي دراسة (Bremner,1999) والتي تمت على عينة من طلاب الجامعة في هونج كونج باستخدام تصنيف (Oxford,1990)لاستراتيجيات التعلم لبحث استراتيجيات التعلم الموظفة لدي المتعلمين عينة الدراسة وأوضحت الدراسة ان الاستراتيجيات التعويضية وما وراء المعرفية هي الأكثر استخداماً من قبل الطلاب بينما حلت استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات الانفعالية في المرتبة الأخيرة لديهم. بينما في دراسة مشابهه لدي الطلاب الجامعين في الهند قام بها (Sheorey,1999) أوضحت ان الطلاب يفضلون توظيف الاستراتيجيات الوظيفية

واستراتيجيات الذاكرة والتي احتلت المرتبة الاولي في الاستراتيجيات الأكثر استخداماً وأوضح الطلاب انها الاستراتيجيات التي تعاونهم على تحقيق درجات مرتفعة في الاختبارات. بينما أوضحت دراسة (Chen,2009) ان المتعلمين ذوي مستويات الكفاءة اللغوية المرتفعة والمنخفضة قاموا بتوظيف الاستراتيجيات التعويضية بصورة كبيرة وكذلك وجود فروق بين ذوي المستويات المرتفعة عن ذوي مستويات الكفاءة المنخفضة حيث قلما قام المتعلمون من مرتفعي مستويات الكفاءة من توظيف استراتيجيات الذاكرة وكذلك قام المتعلمون من منخفضي مستويات الكفاءة من توظيف الاستراتيجيات المعرفية بصورة نادرة.

بينما دراسة (Ong,2005) والتي عقدت مقارنة بين توظيف المتعلمين في المراحل الدراسية والتخصصات المختلفة لاستراتيجيات التعلم ووجد ان الاستراتيجيات التعويضية هي الأكثر استخداماً لدي المتعلمين في المستوى الجامعي بغض النظر عن التخصص الدراسي بينما احتلت الاستراتيجيات المعرفية المرتبة الأخيرة لديهم بينما اظهر المتعلمون في المراحل الدراسية قبل الجامعية تبايناً في توظيف استراتيجيات التعلم وفقاً للتخصص الدراسي. بينما دراسة (Lan & Oxford,2003) والتي تم اجرائها في تايوان على عينة من طلاب المدرسة المدارس وهدفت لبحث الفروق بين الطالبات والطلاب في توظيف استراتيجيات التعلم في سياق تعلم اللغة الاجنبية وأوضحت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين الطالبات والطلاب لصالح الطالبات حيث اظهرن توظيفاً أكثر لجميع محاور استراتيجيات التعلم أكثر عن الطلاب وان أكثر الاستراتيجيات توظيفاً كانت الاستراتيجيات التعويضية والانفعالية وكانت استراتيجيات الذاكرة هي الأقل توظيفاً.

كما هدفت دراسة (Hsu,2005) لبحث الفروق بين الطلاب والطالبات في توظيف استراتيجيات التعلم وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستويات توظيف استراتيجيات التعلم حيث قامت الطالبات بتوظيف الاستراتيجيات المعرفية والتعويضية بصورة اعلى من الطلاب كما استخدم الطلاب في الصف السابع الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات الذاكرة أكثر من المتعلمين في الصف التاسع.

وأوضحت الدراسات المختلفة نتائج متباينة في ترتيب ومستويات توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم فعلى سبيل المثال دراسة (Lo,2007) والتي أوضحت ان طلاب

المرحلة الثانوية يقومون بتوظيف الاستراتيجيات التعويضية بصورة أكبر من جميع الاستراتيجيات يليها الاستراتيجيات المعرفية ثم استراتيجيات الذاكرة ثم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والانفعالية وتأتي الاستراتيجيات الاجتماعية في ذيل القائمة. بينما أوضحت دراسة مثل (Chou,2007) (Lin,2007) ان الاستراتيجيات الأكثر توظيفاً لدي المتعلمين في السنة النهائية من المرحلة الثانوية هي الاستراتيجيات المعرفية والاقل هي الاستراتيجيات الانفعالية.

في حين اشارت دراسة (Chu,et. , al.2012) والتي هدفت لبحث مدى توظيف استراتيجيات التعلم لدي عينة ضمت (٢٥٣) من المتعلمين والمتعلمات في المرحلة الجامعية إلى ان استراتيجيات التعلم يتم توظيفها بصورة عامة لدي المتعلمين ذوي مستويات الكفاءة المختلفة وان الاستراتيجيات التعويضية هي الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لديهم يليها الاستراتيجيات الانفعالية والاجتماعية ثم استراتيجيات الذاكرة يليها الاستراتيجيات ما وراء المعرفية واتت الاستراتيجيات المعرفية في ذيل القائمة. كما أوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباط دال موجب بين استخدام استراتيجيات التعلم وبين التحصيل الأكاديمي.

وتتشابه تلك النتائج مع نتائج دراسة (Zeynali,2012) وكذلك دراسة (Tezcan & Deneme,2016) التي اشارت إلى ان الطالبات يتفوقن على الطلاب في توظيف استراتيجيات التعلم وخاصة الاستراتيجيات التعويضية والانفعالية.

وهنا يجب الإشارة إلى ان تلك النتائج المتشابهة للعديد من الدراسات فيما يختص بالفروق بين الجنسين في توظيف واعتماد استخدام استراتيجيات التعلم قد تعتمد او تتأثر بالخلفية الثقافية لتك الدراسات حيث انه توجد العديد من الدراسات التي تشير إلى تفوق الذكور على الاناث في توظيف استراتيجيات التعلم مثل دراسة (Wharton,2000) والتي تمت على عينة من الطلاب الجامعين في سنغافورة والتي أوضحت ان الطلاب اكثر تفوقاً من الطالبات في توظيف استراتيجيات التعلم والتي تشابهت النتائج بها مع دراسات (Liyanage,2004,Nhan &Lai,2013,Zarei,2013) والتي اشارت جميعها إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب والطالبات في توظيف استراتيجيات التعلم لصالح الطلاب الذكور وان اختلفت في الاستراتيجيات الأكثر توظيفاً لديهم.

وقد اشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين والمتعلمات في توظيف استراتيجيات التعلم مثل دراسة (Arroyo,2005) والتي اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في المستوى الجامعي في تطبيق استراتيجيات التعلم ، وكذلك دراسة (Lee,2008) والتي أوضحت انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستويات توظيف استراتيجيات التعلم والذي يشير إلى ان العلاقة بين نوع المتعلمين الاجتماعي ومستويات توظيف استراتيجيات التعلم ليس امراً قاطعاً بل يخضع للاختلاف والتباين الذي قد يرجع إلى متغيرات أخرى تتداخل مع هذا المتغير وتؤثر عليه بالزيادة او النقصان. وكذلك دراسة (Huerta,et al.,2012) والتي اشارت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في عينة الدراسة التي قوامها (٢٥٣) متعلماً من طلاب المرحلة الجامعية في تايوان ترجع للنوع الاجتماعي وان كلاً من الطالبات والطلبة قام بتوظيف استراتيجيات التعلم بصورة مشابهه.

وكذلك دراسة (Li, Haggard &Chen,2015) والتي هدفت لدراسة استراتيجيات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدي عينة من طلاب الجامعة وضمت العينة (١٧٠) طالباً وطالبة من المقيدين بالجامعة بتايوان وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين والمتعلمات ترجع للنوع وهو ما يتشابه مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسات (Al, Subramaniam,2014 ,Tahiri& Divsar,2011 haysony,2017) والتي اشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في توظيف استراتيجيات التعلم.

بينما اهتمت مجموعة أخرى من الدراسات ببحث العلاقة بين توظيف استراتيجيات التعلم ومجموعة من المتغيرات والعوامل التي قد تؤثر عليها فالبعض من هذه الدراسات ركز على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين او عدد سنوات الدراسة والتي تشابهت نتائجها على حد ما فعلى سبيل المثال اتفقت العديد من الدراسات مثل:

(Chang &Chang,1998, Sheorey 1999, Chien 2004, Hsieh 2006, ٢٠٠٩, Huang ,2006, Chou, Chuang 2007, Wu 2007, Chen,2009)

والتي اتفقت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم وفقاً للمستوى الاجتماعي والثقافي. بينما اوضحت تلك الدراسات ان المتعلمين يقومون

بتوظيف استراتيجيات التعلم بغض النظر عن المستوى الدراسي او التخصص. وأوضح (Hsu,2008) ان البيئات التعليمية المتشابهة تعطي نتائج متشابهة فالدراسات التي تمت على الطلاب في المرحلة الثانوية في الصين على سبيل المثال تتشابه لدرجة ما مع نتائج الدراسات التي تمت على نفس الصفوف الدراسية في تايوان وارجع ذلك لتشابه بيئة التعليم والخلفية الثقافية وأساليب التعليم والنسق التعليمية المتبعة في البلدين.

بينما هدفت دراسة (Randic,2010) إلى دراسة العلاقة بين توظيف استراتيجيات التعلم والدافعية لدي المتعلمين ومستويات القلق لديهم على عينة ضمت (٩٣) متعلماً ومتعلمة تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٦) من طلاب الجامعة وأوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين الدافعية واستخدام استراتيجيات التعلم حيث اظهر المتعلمون ذوي مستويات الدافعية المرتفعة تنظيماً وتفاعلاً واستفادة من المواد التعليمية المتاحة لهم اكثر من المتعلمين ذوي مستويات الدافعية الأقل كما أوضحت النتائج ان المتعلمون ذوي مستويات القلق المتوسطة نسبياً اكثر دافعية من المتعلمين ذوي مستويات القلق الأقل. واشارت الدراسة إلى ضرورة قيام المعلمين بتدريب المتعلمون على الأنواع المختلفة لاستراتيجيات التعلم والتفكير بعمق في نوع الاستراتيجيات التي يقوم المتعلم بالتعرض لها اثناء أداء مهام التعلم بما يتوافق مع هدف تنمية مهارات المتعلمين في سياق تعليمي محدد.

وكذلك دراسة (Chaban,2017) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية لدي عينة ضمت (٤٠٠) متعلماً من الملتحقين بالبرامج التعليمية القصيرة. حيث قامت بالاعتماد على كلاً من الاستبيانات والملاحظة لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة وأوضحت الدراسة وجود أربعة مستويات للدافعية بنسبة (٧٠%) من المتعلمين ذو دافعية داخلية وأوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مستويات الدافعية المرتفعة لدي المتعلمين وبين توظيف إستراتيجيات التعلم. واوضحت الدراسة ان العمل على استهداف كلاً من استراتيجيات التعلم والدافعية لدي المتعلمين يساعد علة تحقيق الاهداف المرجوة من عملية التعلم وكذلك يحسن من فعالية عملية التدريس خاصة في البرامج التعليمية قصيرة المدى والمكثفة.

ثانياً : دافعية الإتقان:

يعد (Murry,1994) من أوائل المشيرين إلى دافعية الإتقان حيث يرى أن الحاجة للإنجاز تظهر من خلال محاولة الفرد تخطي الصعوبات التي قد تتواجد في المهام المنوطة به بصورة مستقلة وأن تلك الحاجة تدفعه للتفوق على أقرانه. فدافعية الاتقان تتمثل في السلوكيات المستمرة والموجهة نحو تحقيق هدف ما بغض النظر عن مستويات الصعوبة التي قد تعوق تحقيق ذلك الهدف حيث ان استمرار بذل الجهد من قبل الفرد لا يتوقف قبل تحقيق الهدف أو الوصول للغاية التي يضعها الفرد نصب اعينه. ويشير (Morgan,1992) إلى السمات المميزة لدافعية الإتقان عن غيرها من أنواع الدوافع الأخرى أن دافعية الإتقان ليست دافعية للتعلم فقط إنما لتخطي عقبة ودافعية لحل مشكلات وإنجاز مهام تتسم بالصعوبة ويتميز الفرد ذو دافعية الإتقان بالعمل الدؤوب والمثابرة وبذل الجهد المستمر لإنجاز المهام معتمداً على ذاته في أغلب الأحوال.

١-العوامل المؤثرة على دافعية الإتقان:

يشير (Roberts,2014) إلى مجموعة من العوامل المؤثرة على دافعية الإتقان لدي الأفراد منها:

- الرغبة في التفرد والتميز: حيث يرغب الفرد في التفرد والتميز عن اقرانه والمحيطين به من خلال محاولة أداء المهام بصورة كاملة ونوعية فائقة وتامة تختلف عن المعتاد.
- النهم والفضول المعرفي: حيث يكون الفرد مدفوعاً بالرغبة الشديدة للمعرف والاستكشاف لعناصر المهام التي يقوم بها وما يرتبط بها او يشبهها.
- التحدي والمثابرة: حيث يتميز الأفراد ذوي دافعية الإتقان بالمثابرة والعمل الدؤوب وعدم الاستسلام بسهوله كما أن مستويات الصعوبة في المهام أو المشكلة تزيد من روح التحدي لديهم والرغبة في إتمام المهام.

٢-خصائص دافعية الاتقان:

يشير (Morgan,1995) إلى ان مفهوم الدافعية للإتقان متعدد الخصائص ويمكن تصنيفها إلى:

١- الجانب الادائي: ويتضمن السلوك الموجه للتحكم في البيئة المحيطة والمثابرة والاستغراق في أداء المهام والمحاولة بصورة مركزة ومستمرة للوصول لهدف محدد او حل مشكلة ما أو اتقان مهارة معينة.

٢- الجانب التعبيري: ويتضمن الانفعالات التي يظهرها الفرد عند أداء المهام او القيام ببذل الجهد لتحقيق هدف ما وعند النجاح في تحقيق هذا الهدف او الفشل في تحقيقه ويشمل ردود الأفعال الإيجابية والسلبية على حد سواء.

٣-السمات الشخصية لذوي دافعية الإتقان:

يشير (Dweck,2000) إلى أن الأفراد ذوي دافعية الإتقان يتميزون ببعض السمات الشخصية العامة منها:

- الإصرار والمثابرة على العمل.
- شعور الفرد بالمتعة عند الاستغراق في العمل وأداء المهام.
- الدقة والحذر ومراقبة خطوات العمل بدقة.
- التحكم الواع في بيئة المهام.
- النهم المعرفي والرغبة في الاستكشاف وطرح الأسئلة.
- إدراك مستويات الكفاءة والإتقان ومدى جودة النتائج المهام التي يقوم بتنفيذها.

٤-أبعاد دافعية الإتقان:

يشير (Mueller & Dweck,1998) إلى أن دافعية الإتقان تنقسم إلى شقين هما: الدافعية للإتقان الموضوعي وتتمثل في محاولة الفرد لإتقان المهام المرتبطة بأهداف موضوعية محددة مثل المهام المحددة في سياق عملية التعلم. والدافعية للإتقان الاجتماعي حيث تتمثل في دافعية الفرد للتفاعل مع الآخرين وإظهار مشاعر إيجابية عند التفاعل الاجتماعي والاستحواذ على استحسان المشاركين في مواقف التفاعل. وهما بعدان مستقلان عن بعضهما البعض فقد يظهر الفرد دافعية اتقان مرتفعة نحو الأهداف الموضوعية في السياق الأكاديمي بينما تنخفض لديهم دافعية الإتقان الاجتماعي.

بينما أشار (Morgan,1992) إلى دافعية الاتقان الحركي وهي تعد البعد الثالث لدافعية الاتقان خاصة عند التعامل مع المتعلمين في السن الصغيرة ومرحلة الطفولة

وهو يدعم الطفل على المثابرة على أداء النشاط البدني والألعاب الحركية وفي الاعمار المتقدمة تظهر دافعية الاتقان في المهام الحركية والرياضية.

ويمكن تفسير ذلك من خلال النقاط التالية:

١- يوجد فرق بين محاولات المتعلم لإنجاز مهام معينة وبين نجاحه في إتمام تلك المهمة.

فدافعية المتعلم نحو أداء مهام معينة يختلف عن قدرته على أداء تلك المهام حيث تركز دافعية الإتقان على العملية والجهد المبذول والمثابرة حتى الانتهاء من المهام.

٢- ترتكز دافعية الاتقان على محاولات المتعلم الفردية التي يقوم المتعلم فيها بحل المشكلات بدون طلب المساعدة من الآخرين من خلال توظيف فنيات واستراتيجيات حل المشكلات الخاصة به.

٣- يتسم سلوك المتعلم ذو دافعية الإتقان بالمثابرة والتركيز على الهدف النهائي وتعد المثابرة في الأداء من السمات القابلة للقياس والملاحظة من سلوك ذوي الدافعية للإتقان.

٤- يظهر سلوك الدافعية للإتقان بوضوح اثناء عملية التعلم وأداء المهام المختلفة أكثر منه كسلوك عام للشخص.

٥- المهام التي تظهر دافعية المتعلم للإتقان تتضمن مستوى من التحدي والصعوبة القابلة للتخطي والتي بتخطيها يحدث نمو في مستوى المتعلم ومهاراته.

بينما قام (Morgan,1992) إلى مجموعة من المؤشرات الخاصة بوجود دافعية الإتقان لدي الأفراد منها:

- قدرة الفرد على إدراك مستويات الصعوبة في المهام التي تتطلب مهارات معرفية لحل المشكلة.
- قدرة الفرد على العمل وبذل الجهد بجدية دون الشعور بالتعب بسهولة.
- الشعور بالسعادة والفرح عند التمكن من أداء مهام محددة بإتقان.

وقد اهتمت العديد من الدراسات الحديثة بدراسة دافعية الاتقان لدي المتعلمين في مختلف المراحل العمرية وعلاقتها بمجموعة من العوامل الأخرى فعلى سبيل المثال، دراسة (Barron,2000) ببحث العلاقة بين الأهداف ودافعية الاتقان وتمت الدراسة على عينة من

(١٦٦) طالباً من طلاب الجامعة وأوضحت الدراسة وجود علاقة بين الاهداف ودافعية الاتقان وكذلك وجود علاقة بين دافعية الاتقان والانجاز.

وكذلك دراسة (Silver,2018) والتي هدفت إلى التعرف على البناء العاملي لدافعية الاتقان ومتى تأثيره على تبني المتعلمين لأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لديهم وضمت عينة الدراسة (٣٢٠) متعلماً ومتعلمة وأوضحت الدراسة وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين دافعية الاتقان والتحصيل ووجود فروق في مكونات دافعية الاتقان بين الطلاب والطالبات لطالح الطالبات.

بينما سعت مجموعة من الدراسات الأخرى لدراسة العلاقة بين الدافعية وتوظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم مثل دراسة (Murayama et al.,2013, McClintic et al.,2013) والتي رجحت ان نوعية منشأ الدافعية ترتبط باختيار مداخل التعلم وبالتالي ترتبط باختيار إستراتيجيات التعلم التي يقوم المتعلم بتوظيفها، ففي الدراسة التي قام بها (McClintic et al.,2013) على عينة من (٩٠) طالباً وطالبة من الملتحقين بالمرحلة المتوسطة من التعليم لبحث العلاقة بين الدافعية وتوظيف استراتيجيات التعلم وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الدافعية الداخلية لدي المتعلمين وتوظيفهم لاستراتيجيات التعلم اثناء أداء مهام التعلم.

بينما دراسة (Murayama et al.,2013) هدفت لبحث العلاقة بين الدافعية وتوظيف إستراتيجيات التعلم والتحصيل في مادة الرياضيات على عينة تتبعيه في الدراسة التي استغرقت خمس سنوات لمتعلمين من الصف الخامس وحتى وصولهم للصف العاشر من الدراسة والتي أوضحت نتائجها ان مستويات الدافعية الخارجية لدي المتعلمين تتنبأ بمستويات ضحلة من توظيف إستراتيجيات التعلم وبصورة سطحية كما ان مستويات الدافعية المرتفعة وكذلك توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم يعد مؤشراً منبئاً للنمو والإنجاز الأكاديمي بمرور الوقت.

في حين ركزت دراسات أخرى مثل (Vansteenkiste,et,al. ,2012. Skinner &Chai,2012) على مفهوم الاستغراق في التعلم او التفاعل النشط حيث ان الاستغراق في المهام يعد المكون الاشمل لتوظيف إستراتيجيات التعلم فالمتعلم المستغرق في أداء مهام التعلم يقوم بتوظيف استراتيجيات التعلم التي تعاونه على أداء تلك المهام حيث أوضحت تلك

الدراسات ان الدافعية الداخلية والمستويات المرتفعة جداً من الدافعية الخارجية تعد معاملات تنبؤ قوية للمستويات المرتفعة من الاستغراق المعرفي للمتعلمين في مهام التعلم. حيث أوضحت نتائج تلك الدراسات ان مستويات الدافعية الداخلية ترتبط ارتباط موجب دال مع مستويات استغراق المتعلم في المهام التعليمية كما يقررها المعلم من خلال ملاحظة المتعلم وكذلك تشير إلى ارتباط بينهما وبين مستويات الإنجاز لدي المتعلمين. كما اشارت إلى ان المتعلمين ذوي مستويات الدافعية المرتفعة يظهرون أداء أفضل فيما يختص بعمليات المعالجة المعرفية للمعلومات مثل التفكير الناقد والتنظيم والاستدعاء والتوسع. كما انه مع ارتفاع معدلات الدافعية الداخلية ترتفع لديهم معدلات التنظيم الذاتي والانجاز أكثر عن اقرانهم ذوي المستويات المنخفضة من الدافعية الداخلية.

فروض الدراسة:

وفي ضوء ما تم عرضه من أدبيات نظرية لمتغيرات الدراسة الحالية، وعرض لمجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم وفقاً للنوع الاجتماعي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة وفقاً لمستوى دافعية الاتقان لديهم.

٤- توجد علاقة ارتباط موجب ذات دلالة بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس استراتيجيات التعلم المحاور والدرجة الكلية ومتوسطات درجات افراد العينة على مقياس الدافعية للإتقان المحاور والدرجة الكلية.

٥- يمكن التنبؤ بنمط توظيف استراتيجيات التعلم وفقاً لمستوى دافعية الاتقان.

اجراءات الدراسة:

تضمنت إجراءات الدراسة الخطوات التي تم اتخاذها للتحقق مما افترضته الدراسة كالتالي:

تحديد مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور بمتوسط اعمار (٢٠.٢) وانحراف معياري (٠,٨٧٤) بواقع (٥٠) طالباً وطالبة لعينة تحديد المؤشرات السيكو مترية للدراسة وعدد (١٥٠) متعلماً ومتعلمة لعينة الدراسة الأساسية بواقع (٧٥) طالباً و(٧٥) طالبة.

أدوات الدراسة:

١-**مقياس استراتيجيات التعلم (Oxford,1990) ترجمة وتعريب الباحثة:** يهدف مقياس استراتيجيات التعلم النسخة السابعة إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يقوم المتعلم بتوظيفها اثناء عملية التعلم وهو مكون من (٥٠) مفردة حيث تصف كل مفردة استراتيجية تعلم وذلك من خلال استخدام أسلوب التقرير الذاتي على مقياس ليكرت الخماسي من (١ لا أوافق بشدة –٥ موافق بشدة) وينقسم مقياس استراتيجيات التعلم إلى ستة أجزاء يتضمن كل قسم مجموعة الاستراتيجيات التي تنتمي لذات البعد ويتم الحكم على مستوى توظيف الاستراتيجيات من خلال المعيار التالي:

جدول (٢)

مستويات توظيف الاستراتيجيات

مرتفع	٥ –٤.٥
	٤.٤–٣.٥
متوسط	٣.٤– ٢.٥
منخفض	٢.٤ – ١.٥
	١.٤– ١

يتكون المقياس في نسخته السابعة من خمسين مفردة مقسمين إلى قسمين: الاستراتيجيات المباشرة وتتضمن استراتيجيات (الذاكرة – المعرفية – التعويضية) والاستراتيجيات غير المباشرة والتي تشتمل على الاستراتيجيات (ما وراء المعرفية – الانفعالية – الاجتماعية)

بحيث ينقسم المقياس إلى سته محاور تقيس المجموعات الست للاستراتيجيات من خلال عبارات تقريرية يقوم المتعلم باختيار ما يعبر عما يقوم بتوظيفه من استراتيجيات من وجه نظره. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٣)

العبارات الممثلة للاستراتيجيات في المقياس

الاستراتيجية	العبارات
استراتيجيات الذاكرة	١ –٩
الاستراتيجيات المعرفية	١٠ –٢٣
الاستراتيجيات التعويضية	٢٤ – ٢٩
استراتيجيات ما وراء المعرفة	٣٠ –٣٨
الاستراتيجيات الانفعالية	٣٩ –٤٤
الاستراتيجيات الاجتماعية	٤٥ – ٥٠

الخصائص السيكو مترية للمقياس: تم حساب ثابت المقياس في النسخة الاصلية له من قبل المعد والعديد من الدراسات التي استخدمت المقياس فتراوحت درجة ثبات المقياس من ٠.٩٤ إلى ٠.٠.٩٦. وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكو مترية للمقياس فكانت كالتالي:

أولاً: الثبات: تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق؛ حيث تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين المستخدمة في الدراسة الحالية وعددهم (٥٠) طالباً وطالبة وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الثبات كما هو موضح بجدول (٣) التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط على مقياس استراتيجيات التعلم بطريقة إعادة التطبيق

الابعاد	معامل الثبات
استراتيجيات الذاكرة	٠.٨٤٥
الاستراتيجيات المعرفية	٠.٨٨١
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	٠.٨٧٣
الاستراتيجيات الاجتماعية	٠.٨٩١
الاستراتيجيات التعويضية	٠.٨٦٦
الاستراتيجيات الانفعالية	٠.٨٩٣
الدرجة الكلية	٠.٨٨٤

وتشير نتائج جدول (٤) إلى ارتفاع معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم كأبعاد وكدرجة كلية، ومن ثم يمكن الوثوق فيه واستخدامه في الدراسة الحالية.

– **صدق التكوين:** حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والمحاور الأخرى، وبين درجة المحور والدرجة الكلية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين محاور المقياس بعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم

	الذاكرة	المعرفية	ما وراء المعرفية	الاجتماعية	التعويضية	الانفعالية
الذاكرة	–					
المعرفية	٠.٧١٢	–				
ما وراء المعرفية	٠.٦٩٦	٠.٨١٢	–			
الاجتماعية	٠.٧٩٥	٠.٦٩٠	٠.٧٤٥	–		
التعويضية	٠.٧٠٩	٠.٧٣٤	٠.٦٨٨	٠.٨٢٣	–	
الانفعالية	٠.٧٨٨	٠.٧٩٠	٠.٨١٣	٠.٧٨١	٠.٧٦٤	–
الدرجة الكلية	٠.٧٩٣	٠.٨٢٣	٠.٨٤٤	٠.٨٢٥	٠.٨١٢	٠.٨٠٥

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور وباقي المحاور وبين درجة كل محور والدرجة الكلية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على علاقة الارتباط بين المحاور بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية، وهذا يشير إلى صدق المقياس.

٢–مقياس الدافعية للإتقان (DAMMQ) ترجمة وتعريب الباحثة

قام (Doherty–Bigara & Gilmore ,2017) بإعداد مقياس دافعية الإتقان للراشدين (DAMMQ) والذي يهدف إلى قياس دافعية الإتقان لدي الأفراد الراشدين من وجهة نظرهم الشخصية وذلك بعدما قاما بإعداد مقياس دافعية الإتقان للأطفال وللآباء بحيث يختص المقياس الحالي بقياس مستويات دافعية الإتقان لدي المتعلمين والافراد بدأً من مرحلة المراهقة وما فوقها. ويعتمد المقياس على أسلوب التقرير الذاتي ومن ثم يقيس دافعية الإتقان من وجهة نظر الأفراد الشخصية او كما يروون أنفسهم. ويتكون المقياس من (٤١) مفردة مقسمة إلى خمسة محاور هي:

جدول (٦)

محاور مقياس دافعية الاتقان والعبارات الممثلة لها

المحور	العبارات
المثابرة	٩ مفردات ١-٩
تفضيل التحدي	٩ مفردات ١٠-١٨
استيعاب المهام	٩ مفردات ١٩-٢٧
التمتع بالمهام	٥ مفردات ٢٨-٣٢
فعالية الذات	٩ مفردات٣٣-٤١

يقوم الفرد بالاستجابة على كل مفردة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي بحيث تعطى الاستجابة (لا أوافق بشدة درجة واحدة – الاستجابة أوافق بشدة خمس درجات). وقامت الباحثة بتعريب المقياس وعرضه على مجموعة من الافاضل المختصين في المجال ثم الترجمة العكسية لمفردات المقياس والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية للمفردات ثم تلا ذلك حساب الخصائص السيكو مترية للمقياس.

١-الخصائص السيكو مترية للمقياس

قام (Doherty-Bigara & Gilmore ,2017) بحساب الخصائص السيكو مترية للمقياس على عينة من بلدان مختلفة ضمت استراليا المجر بنجلادش وإيران. وذلك لتلافي الاعتماد على الخصائص السكو مترية الناتجة عن الدراسات المطبقة في البيئات الغربية فقط والتي كما يشير (Akoto,2014) قد لا تنطبق على البيئات والثقافات الأخرى في بعض الأحيان. وتراوح المدى العمري لأفراد العينة التي بلغت (٤٦٩) متعلماً ومتعلمة من (١٨-إلى ٢٩) عاماً من الملتحقين بالتعليم الجامعي في البلدان السابقة، فكانت معاملات الثبات بطريقة الفا كرو نباخ كالتالي: (استراليا من ٠.٧١ -٠.٨٩) المجر (٠.٦٥- ٠.٨٨) بنجلادش (٠.٤٤-٠.٨٤) إيران (٠.٥٨- ٠.٩٠). واشارا إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البيئات والخلفيات الثقافية المختلفة

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس خلال إعادة التطبيق بفاصل فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، وكذلك تم حساب معامل الفا كرو نباخ وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٥) التالي:

جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس الشفقة بالذات

الأبعاد	معاملات الثبات	
	إعادة التطبيق	ألفا كرو نباخ
المثابرة	٠.٧٧٣	٠.٨٠٠
تفضيل التحدي	٠.٧٩٢	٠.٨٣١
استيعاب المهام	٠.٨٠٤	٠.٨٢٢
التمتع بالمهام	٠.٨٠٨	٠.٨٤٣
فعالية الذات	٠.٧٨٩	٠.٨١٥
المثابرة	٠.٨٢٥	٠.٨٤٣
الدرجة الكلية	٠.٨٧٣	٠.٨٩٣

وتشير نتائج جدول (٧) إلى ارتفاع معاملات ثبات مقياس الدافعية للإتقان كأبعاد وكدرجة كلية، ومن ثم يمكن الوثوق فيه واستخدامه في الدراسة الحالية.

٢-**صدق المقياس**، تم حساب صدق المقياس في الدراسة الحالية عن طريق:

٣- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بترجمة المقياس وعرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، وحظيت جميع المفردات على نسبة اتفاق تتراوح بين ٨٠% إلى ١٠٠%.

٤-الاتساق الداخلي:

حيث قامت الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٦) التالي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٨	٨	٠.٨٠	15	0.46	٢٢	٠.٨٨
٢	٠.٥٦	٩	٠.٦٨	16	0.59	٢٣	٠.٧٢
٣	٠.٦٧	١٠	٠.٨١	17	0.63	٢٤	٠.٨١
٤	٠.٧٣	١١	٠.٧٨	18	0.66	٢٥	٠.٦٩
٥	٠.٧٦	١٢	٠.٧٩	١٩	0.76		
٦	٠.٥٧	١٣	٠.٨٢	٢٠	0.82		
٧	٠.٦٩	١٤	٠.٨٥	٢١	٠.٦٦		

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد بعضها البعض، وكذلك درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى التجانس الداخلي للمقياس.

٥- **صدق التكوين:** حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والمحاور الأخرى، وبين درجة المحور والدرجة الكلية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط درجات المحاور والدرجة الكلية لمقياس دافعية الاتقان

الابعاد	المثابرة	تفضيل التحدي	استيعاب المهام	التمتع بالمهام	فعالية الذات
المثابرة	–				
تفضيل التحدي	٠.٧١٩	–			
استيعاب المهام	٠.٥١٨	٠.٥٩٢	–		
التمتع بالمهام	٠.٥٣٠	٠.٦١٧	٠.٧٦٦	–	
فعالية الذات	٠.٦٧٢	٠.٧١٧	٠.٦٩٩		–
الدرجة الكلية	٠.٨٤٢	٠.٧٦٦	٠.٨٧٣		

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور وباقي المحاور وبين درجة كل محور والدرجة الكلية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على علاقة الارتباط بين المحاور بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية، وهذا يشير إلى صدق المقياس.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول للإجابة عن التساؤل الأول الخاص بالبروفيل العام لتوظيف استراتيجيات التعلم لدي عينة الدراسة تم حساب التكرار والنسبة المئوية لمعدل استخدام استراتيجيات التعلم كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المحاور والدرجة الكلية كما يوضح الجداول التالية:

جدول (١٠)

التكرار والنسبة المئوية لتوظيف استراتيجيات التعلم

استخدام الاستراتيجيات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الثابتة	النسبة التراكمية
مرتفع	٤٠	١٧.٩	١٨.٨	١٨.٩
متوسط	٦٢	٣٩.٣	٤٤.٨	٨١.١
منخفض	٤٨	٢٨.٣	٣٦.٤	١٠٠
الكلي	١٥٠	٨٥.٥	١٠٠	

حيث يتضح من الجدول (١٠) ان نسبة المتعلمين الذين يقومون بتوظيف استراتيجيات التعلم بصورة مرتفعة بلغت (١٧.٩%) من مجموع عينة الدراسة بواقع (٤٠) متعلماً بينما بلغت نسبة المتعلمين ذوي المعدل المتوسط من توظيف استراتيجيات التعلم (٣٩.٣%) من المتعلمين بواقع (٦٢) متعلماً في حين بلغت نسبة المتعلمين ذوي المستوى المنخفض من حيث توظيف استراتيجيات التعلم (٢٨.٣) وهو ما يعادل (٤٨) فرداً من عينة الدراسة. كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للاستراتيجيات والدرجة الكلية كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١١)

المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات استراتيجيات التعلم

الاستراتيجيات	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجيات الذاكرة	٠٩٨٠.٣	٦٨١٦٣٥0.
الاستراتيجيات المعرفية	٨٠١٣٣.٢	٦٤٢٠٣٨0.
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	٦٤٨٦٧.٢	٦٠٦٧٥٦0.
الاستراتيجيات الاجتماعية	٥٦١٣٣.٢	٥٨٣٦٤٦0.
الاستراتيجيات التعويضية	٤٥٤٠٠.٢	٥٦٢٤٢0.
الاستراتيجيات الانفعالية	٢٠٦٠٠.٢	٥٧١٧٣١0.

ويتضح من جدول (١١) ان استراتيجيات الذاكرة هي الأكثر توظيفاً لدي عينة البحث بمتوسط درجات (٣.٠٩٨٠) بينما الاستراتيجيات المعرفية في المرتبة الثانية بمتوسط درجات (٢.٨٠١٣٣) والاستراتيجيات ما وراء المعرفية في المرتبة الثالثة بمتوسط درجات (٢.٦٤٨٦) بينما احتلت الاستراتيجيات الاجتماعية والتعويضية المرتبتين الرابعة والخامسة بفارق بسيط وبمتوسط درجات (٢.٥٦١٣) و(٢.٤٥٤٠٠) على التوالي، بينما أتت الاستراتيجيات الانفعالية في المرتبة الأخيرة والسادسة بمتوسط درجات (٢.٢٠٦٠٠).

ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يلي:

يتضح من جدولي (١٠) و(١١) ان القسم الأكبر من الطلاب يقع في المستوى المتوسط لتوظيف استراتيجيات التعلم حيث بلغت نسبتهم (٣٩.٣) من عينة الدراسة، يليه الطلاب ذوي المستوى المنخفض لتوظيف استراتيجيات التعلم بنسبة (٢٨.٣) بينما الطلاب ذوي المستوى المرتفع لتوظيف استراتيجيات التعلم هم الأقل في النسبة حيث بلغت نسبتهم (١٧.٩) أي ان اكثر من ثلاثة ارباع العينة يقع في المدى من الضعيف إلى المتوسط وهو ما يشير إلى ضعف مستوى توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (Chang,Liu &Lee,2007) والتي اشارت إلى تدني مستوى الطلبة في المرحلة الجامعية فيما يتعلق بتوظيف استراتيجيات التعلم.

وجود استراتيجيات الذاكرة في المرتبة المتقدمة لتوظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم يختلف عن معظم الدراسات التي تمت على استراتيجيات التعلم في البيئات الثقافية الغربية مثل دراسات (Bremner,1999) والتي أتت استراتيجيات الذاكرة في المراتب المتأخرة في الترتيب بين الاستراتيجيات الأخرى ولكن تتشابه مع دراسة (Sheorey,1999) والتي اشارت إلى تفضيل المتعلمين لاستراتيجيات الذاكرة لأنها تعاونهم على احراز المزيد من الدرجات. ويمكن عزو هذا إلى السياق التعليمي الذي تتم فيه عملية التعلم حيث يركز التعليم الذي تعرض له هؤلاء المتعلمين على مبدأ التنافسية والأفضلية للدرجات التحصيلية الأمر الذي يدفع المتعلمين إلى الاعتماد على الحفظ والتذكر وتوظيف استراتيجيات الذاكرة بشكل كبير وهو الامر الذي يدعو للتساؤل ومحاولة تغيير هذا الواقع فبالرغم من أهمية استراتيجيات الذاكرة إلا انه يجب ان تكون داعمة لعملية التعلم وليست مسيطرة عليها بصورة كبيرة حيث ترتبط بالحفظ والاسترجاع وقد لا تتيح الفرصة للمتعلم من الاستقلالية والابداع.

بينما الاستراتيجيات المعرفية والتي تأتي في المرتبة الثانية يتفق مع ما أشارت له دراسات (Ehraman & Oxford,1995) ودراسة (Kato,2009) والتي تشير إلى أهمية الاستراتيجيات المعرفية في دعم عملية معالجة المعلومات العميقة وتكوين ومراجعة النماذج العقلية الداخلية او البنية المعرفية العقلية لدي المتعلمين كما انها تسهل عملية استقبال وإنتاج المعلومات والفهم والتحليل وعمليات المعالجة العميقة والتعرف هي لب عملية التعلم الواعية التي يقوم بها المتعلم. وهي تتفق مع دراسة (Lin,2007) والتي اشارت إلى ان الاستراتيجيات المعرفية جاءت في المرتبة الثانية لدي عينة الدراسة.

كما تتفق النتائج مع دراسة (Takac,2008) فإن استراتيجيات التعلم المعرفية ترتبط بالقدرة على حل المشكلات اثناء أداء مهام التعلم والتقدم اثناء أداء تلك المهام وتوظيف استراتيجيات التعلم المعرفية يتطلب تطبيق التحليل المباشر للمعطيات والتحويل والقياس المنطقي وكذلك الاستنتاج.

وكذلك يتفق مع دراسة (Walker,et al.,2008) والتي اشارت إلى ان الاستراتيجيات المعرفية تعد من أكثر الاستراتيجيات توظيفاً لدي المتعلمين حيث تمد المتعلمين بمجموعة مختلفة ومتنوعة من الأنشطة والآليات التي تعاون المتعلم على أداء مهام التعلم حيث انها تركز على الشق الإجرائي لمعالجة المعلومات. بينما يقترح (Saville-Troike,2012) ان الاستراتيجيات المعرفية تعاون المتعلم على الفهم والاستيعاب وإنتاج المعلومات والاستنتاج وتمكنه في مرحلة ما من الاعتماد على ذاته اثناء عملية التعلم من خلال القيام بالاستنتاج والتطبيق على العمليات المشابه.

بينما استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية تأتي في المرتبة الثالثة بنسب متقاربة مع الاستراتيجيات المعرفية وهو ما يتفق مع دراسة (Nahavandi & Mukundan,2014) والتي اشارت إلى ارتفاع معدل توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية وان ارتفاع معدل توظيف المتعلمين لتلك الاستراتيجية يشير إلى ان المتعلمين قادرين على مراقبة عملية تعلمهم والتحكم فيها. كما يشير (Richard,et al.,2002) إلى ان توظيف المتعلمين لهذا النوع من الاستراتيجيات يتأثر بالبنى المعرفية للمتعلمين وهي تتأثر كذلك بعدة عوامل منها عمر المتعلم ومستوى الكفاءة لدي المتعلمين وكذلك بمدة الدراسة التي يقوم به مما قد يشير إلى أن اختيار المتعلمين لتوظيف تلك الاستراتيجيات قد تأثر بعمر المتعلمين.

ثم تلي ذلك الاستراتيجيات الاجتماعية وهو ما يتفق مع دراسة (Dawadi,2017) في ان المتعلمين في المستوى الجامعي قد يظهرون نشاطاً ملحوظاً لدرجة ما فيما يتعلق بالتفاعل الاجتماعي مع الاقران في بيئة التعلم وخاصة فيما يتعلق باستراتيجية طلب العون من الآخرين. كما يمكن الإشارة إلى ان التقدم التقني الحديث ومواقع التواصل الاجتماعي الالكترونية قد عززت من مكانة التواصل سواء الافتراضي او الواقعي مع الاخرين فطلب المساعدة عند مواجهة مشكلات تتعلق بالعملية التعليمية وطرح تلك المشكلة على الآخرين من الأقران والمشتركين في نفس عملية التعلم او عمليات مشابهة أصبح امراً أكثر شيوعاً عن قبل وأكثر سهولة في نفس الوقت.

بينما الاستراتيجيات التعويضية تأتي في المرتبة الخامسة وقبل الأخيرة وهو ما يتفق مع دراسات (Lin,2007) وهو يشير إلى نقص في وعي المتعلمين بأهمية تلك النوعية من الاستراتيجيات فيشير (Ljungberg,2011) إلى ان توظيف تلك النوعية من الاستراتيجيات يساعد المتعلمين على الشعور بالثقة في النفس وتحقيق مستويات أفضل على مستوى أداء المهام التعليمية وهي ترتبط بمرونة المتعلم ووعيه بعملية التعلم وما تتضمنه من عملية معالجة معلومات وكذلك استقلالية المتعلم وقدرته على تحمل مسئولية تعلمه. وترتبط انخفاض مستويات توظيف تلك الاستراتيجية بالنقص في المعارف او المعلومات والوعي بالاستراتيجيات نفسها ونقص ثقة المتعلم بنفسه. كما يجدر الإشارة إلى ان تلك الاستراتيجيات أكثر ارتباطاً بتعلم اللغات فضلاً عن المحتويات المعرفية المختلفة وهو الامر الذي قد يبرر المرتبة المتدنية التي حصل عليها المتعلمين في تلك الاستراتيجيات.

بينما ترتبط الاستراتيجيات الانفعالية كما تشير (Oxford,2011) بالحالة المزاجية للمتعلم وكيفية تحكمه في انفعالاته ومستويات القلق لديه عند القيام بالتعلم وأداء المهام المنوطة به كما يشير (Tavakoli,2013) انها ترتبط بسلوك المخاطرة عند أداء مهام التعلم واعتماد فنيات الاسترخاء والسيطرة على التوتر وكذلك مكافأة الذات عند النجاح في أداء المهام. وتأتي الاستراتيجيات الانفعالية في المرتبة الأخيرة لدي المتعلمين في الدراسة الحالية وهو ما يتفق مع ما اشارت إليه (Oxford,2011) من وجود علاقة عكسية بين توظيف المتعلم للاستراتيجيات الانفعالية ومستويات الكفاءة لديه حيث كلما ارتفعت مستويات كفاءة المتعلمين كلما قل اعتمادهم على الاستراتيجيات الانفعالية ويميلون بصورة أكبر إلى توظيف

الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية. كما يتفق مع دراسات (Lin,2007, Nikoopour,et al.2012,Chang,2011 Leavell,2006,Sankaran,2010) والتي اشارت إلى ان الاستراتيجيات الانفعالية هي الأقل توظيفاً لدي المتعلمين. ويمكن عزو ذلك إلى ان العينة من المتعلمين الملتحقين بالمستوى الجامعي مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم مقارنة بالعينات الأصغر سناً أو في مراحل دراسية مختلفة. وهو ما يشير إليه (Bremner,1998) من ان الاستراتيجيات الانفعالية تتواجد بصورة أكبر بين المتعلمين الأقل في مستوى الكفاءة او صغار السن وخاصة في مجال تعلم اللغة حيث تعطيهم الشعور بالأمان والقدرة على التفاعل. كما يشير (Leavell,2006) إلى ان السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التعلم يؤثر هو ايضاً على توظيف المتعلمين للاستراتيجيات الاجتماعية.

وتلخيصاً لما سبق يمكننا القول بان المتعلمين والمتعلمات المتضمنين في عينة الدراسة الحالية يقومون بتوظيف استراتيجيات التعلم جميعها ولكن بنسب متفاوتة حيث جاءت استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في المراتب الثلاث الأولى بينما الاستراتيجيات الانفعالية في المرتبة الأخيرة بينما الاستراتيجيات التعويضية والاجتماعية في المراتب المتوسطة في معدل استخدامها من قبل المتعلمين افراد العينة وكانت النسب لكلا الاستراتيجيتين متقاربة نوعاً ما مما يتوافق مع الدراسات السابقة في توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم وان كان ترتيب توظيف الاستراتيجيات مختلف. كما ان مستويات توظيف الاستراتيجيات جميعها نسب متوسطة وليست مرتفعة بشكل فارق وهو ما يشير إلى ان المتعلمين لا يركزون على توظيف استراتيجيات التعلم بصورة قصدية بل انهم يقومون بتوظيفها بصورة اعتيادية كمرورهم بخيرات مشابهة وهو ما يلقي بالضوء على أهمية زيادة وعي المتعلمين بتوظيف استراتيجيات التعلم في التعامل مع مختلف مواقف التعلم. ولتوضيح ذلك بصورة أكثر تفصيلاً **تم حساب التوزيع التكراري والنسب المئوية لجميع المفردات والدرجة الكلية فكانت كما يتضح في الجدول التالي:**

جدول (١٢)

التوزيع التكراري لدرجات استراتيجيات التعلم

استراتيجيات	التذكر		استراتيجيات	معرفية		استراتيجيات	ما وراء	معرفية
الدرجة	التكرار	النسبة	الدرجة	التكرار	النسبة	الدرجة	التكرار	النسبة
14.00	1	.7	12.00	1	.7	12.00	1	.7
15.00	1	.7	13.00	1	.7	13.00	5	3.3
16.00	5	3.3	14.00	4	2.7	14.00	1	.7
17.00	2	1.3	15.00	1	.7	15.00	1	.7
18.00	1	.7	16.00	1	.7	16.00	1	.7
19.00	1	.7	17.00	1	.7	18.00	3	2.0
20.00	2	1.3	18.00	2	1.3	19.00	3	2.0
21.00	3	2.0	19.00	3	2.0	20.00	18	12.0
22.00	1	.7	20.00	3	2.0	21.00	12	8.0
23.00	4	2.7	21.00	11	7.3	22.00	3	2.0
24.00	5	3.3	22.00	10	6.7	23.00	8	5.3
25.00	10	6.7	23.00	7	4.7	24.00	4	2.7
26.00	6	4.0	24.00	6	4.0	25.00	4	2.7
27.00	7	4.7	25.00	8	5.3	26.00	3	2.0
28.00	8	5.3	26.00	4	2.7	28.00	5	3.3
29.00	4	2.7	27.00	4	2.7	29.00	6	4.0
30.00	3	2.0	29.00	2	1.3	30.00	16	10.7
31.00	3	2.0	30.00	5	3.3	31.00	23	15.3
32.00	5	3.3	31.00	17	11.3	32.00	10	6.7
33.00	2	1.3	32.00	6	4.0	33.00	14	9.3
34.00	17	11.3	33.00	12	8.0	34.00	3	2.0
35.00	6	4.0	34.00	21	14.0	35.00	4	2.7
36.00	10	6.7	35.00	11	7.3	36.00	1	.7
37.00	14	9.3	36.00	4	2.7	37.00	1	.7
38.00	13	8.7	37.00	4	2.7	استراتيجيات	انفعالية	
39.00	14	9.3	38.00	1	.7	الدرجة	التكرار	النسبة
40.00	2	1.3	استراتيجيات	تعويضية		11.00	1	.7
استراتيجيات	اجتماعية		الدرجة	التكرار	النسبة	12.00	4	2.7
الدرجة	التكرار	النسبة	12.00	1	.7	13.00	5	3.3

3.3	5	14.00	4.0	6	13.00	4.0	6	13.00
8.0	12	15.00	1.3	2	14.00	.7	1	14.00
8.0	12	16.00	.7	1	16.00	1.3	2	15.00
2.0	3	17.00	2.0	3	17.00	2.0	3	17.00
4.0	6	18.00	4.7	7	18.00	.7	1	18.00
4.7	7	19.00	15.3	23	19.00	6.7	10	19.00
8.0	12	20.00	4.7	7	20.00	14.0	21	20.00
4.7	7	22.00	4.0	6	21.00	2.7	4	21.00
.7	1	23.00	3.3	5	22.00	5.3	8	22.00
6.0	9	24.00	2.0	3	23.00	2.7	4	23.00
9.3	14	25.00	2.0	3	24.00	2.7	4	24.00
8.0	12	26.00	4.7	7	26.00	2.0	3	25.00
2.7	4	27.00	6.7	10	27.00	2.7	4	27.00
9.3	14	28.00	9.3	14	28.00	6.0	9	28.00
6.0	9	29.00	13.3	20	29.00	10.0	15	29.00
6.7	10	30.00	9.3	14	30.00	14.7	22	30.00
1.3	2	31.00	7.3	11	31.00	8.7	13	31.00
.7	1	33.00	2.0	3	32.00	7.3	11	32.00
			1.3	2	33.00	.7	1	33.00
			.7	1	34.00	4.0	6	34.00
			.7	1	35.00	.7	1	35.00
						.7	1	36.00
	الكلية	الدرجة		الكلية	الدرجة		الكلية	الدرجة
النسبة	التكرار	الدرجة	النسبة	التكرار	الدرجة	النسبة	التكرار	الدرجة
3.3	5	186.00	1.3	2	138.00	.7	1	77.00
4.0	6	190.00	1.3	2	139.00	.7	1	78.00
.7	1	191.00	2.0	3	140.00	2.0	3	81.00
2.0	3	192.00	.7	1	141.00	.7	1	82.00
.7	1	193.00	.7	1	144.00	.7	1	84.00
2.0	3	194.00	1.3	2	145.00	.7	1	89.00
2.7	4	195.00	.7	1	146.00	.7	1	92.00
1.3	2	196.00	1.3	2	148.00	.7	1	103.00
2.0	3	197.00	.7	1	151.00	.7	1	106.00

108.00	1	.7	152.00	1	.7	197.00	1	.7
109.00	1	.7	153.00	1	.7	198.00	3	2.0
110.00	1	.7	159.00	1	.7	200.00	1	.7
112.00	2	1.3	163.00	1	.7	202.00	4	2.7
113.00	1	.7	166.00	1	.7	205.00	1	.7
116.00	1	.7	167.00	2	1.3	206.00	2	1.3
117.00	3	2.0	170.00	1	.7	208.00	1	.7
118.00	1	.7	171.00	1	.7	197.00	1	.7
119.00	2	1.3	172.00	2	1.3	198.00	1	.7
120.00	2	1.3	173.00	1	.7	200.00	1	.7
121.00	2	1.3	174.00	2	1.3	202.00	1	.7
122.00	5	3.3	176.00	3	2.0	203.00	1	.7
123.00	1	.7	177.00	2	1.3	205.00	1	.7
124.00	6	4.0	178.00	2	1.3	206.00	1	.7
125.00	1	.7	179.00	5	3.3	208.00	5	3.3
126.00	2	1.3	180.00	3	2.0	212.00	6	4.0
129.00	1	.7	181.00	1	.7	218.00	1	.7
133.00	2	1.3	182.00	2	1.3	239.00	3	2.0
134.00	2	1.3	183.00	2	1.3			

ويتضح من جدول (١٢) التالي:

ان درجات استراتيجية الذاكرة تراوحت بين (١٤) كحد أدني و(٤٠) كحد اقصى وكانت أكبر الدرجات تكراراً هي الدرجة (٣٤) بتكرار (١٧) ونسبة (١١.٣%) بينما اقل تكرار كانت للقيمة (١٤) بتكرار (١) وبنسبة (٠.٧ %). بينما كانت الاستراتيجية المعرفية تراوحت بين (١٢) كحد أدني و(٣٨) كحد اقصى وكانت أكبر الدرجات تكراراً هي الدرجة (٣٤) بتكرار (٢١) ونسبة (١٤%) بينما اقل تكرار كانت للقيمة (١٢) بتكرار (١) وبنسبة (٠.٧ %). والاستراتيجية ما وراء المعرفية تراوحت بين (١٢) كحد أدني و(٣٧) كحد اقصى وكانت أكبر الدرجات تكراراً هي الدرجة (٣١) بتكرار (٢٣) ونسبة (١٥.٣%) بينما اقل تكرار كانت للقيمة (١٢) بتكرار (١) وبنسبة (٠.٧ %).

بينما الاستراتيجية التعويضية تراوحت بين (١٢) كحد أدني و(٣٥) كحد اقصى وكانت أكبر الدرجات تكراراً هي الدرجة (١٩) بتكرار (٢٣) ونسبة (١٥.٣%) بينما اقل تكرار كانت

للقيمة (١٢) بتكرار (١) وبنسبة (٠.٧%). في حين تراوحت درجات الاستراتيجيات الاجتماعية بين بين (١٣) كحد أدني و(٣٦) كحد اقصى وكانت أكبر الدرجات تكراراً هي الدرجة (٣٠) بتكرار (٢٢) ونسبة (١٤.٧%) بينما اقل تكرار كانت للقيمة (١٤) بتكرار (١) وبنسبة (٠.٧ %). بينما الاستراتيجية الانفعالية تراوحت بين (١١) كحد أدني و(٣٣) كحد اقصى وكانت أكبر الدرجات تكراراً هي الدرجة (٢٨) بتكرار (١٤) ونسبة (٩.٣%) بينما اقل تكرار كانت للقيمة (١١) بتكرار (١) وبنسبة (٠.٧%) بينما الدرجة الكلية تراوحت بين (٧٧) كحد أدني للدرجات و(٢٣٩). – ويمكن تفسير تلك النتائج بأن نسب توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم تراوحت بين المتوسطة والمنخفضة مع نسبة قليلة مرتفعة كما نلاحظ تدني درجات المتعلمين على الاستراتيجيات التعويضية والانفعالية والتركيز على الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات الذاكرة وهو يتفق مع ما أشار إليه (Mariani,2006) من ان اختيار وتوظيف استراتيجيات التعلم يخضع للعديد من المتغيرات مثل الفروق الفردية والتفضيلات ومستويات الكفاءة.

الفرض الثاني والذي ينص على انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة (استراتيجيات التعلم المحاور والدرجة الكلية) – دافعية الاتقان (المحاور– الدرجة الكلية) ترجع للنوع الاجتماعي". وللتأكد من صحة الفرض تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات المتعلمين عينة الدراسة وقيمة ت كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار ت للفروق بين المتعلمين والمتعلمات في (استراتيجيات التعلم المحاور والدرجة الكلية)

الاستراتيجية	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
ذاكرة	متعلمين	٧٥	٣٠.٩٠٦٧	٦.٧٨٦٦٦	١٤٨	-٠.١٣١	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٣١.٠٥٣٣	٦.٨٩٠٨٣			
معرفية	متعلمين	٧٥	٢٨.٠٠٠	٦.٤٣٢٦٠	١٤٨	-٠.٠٢٥	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٢٨.٠٢٦٧	٦.٤٥١٤٣			
ما وراء المعرفية	متعلمين	٧٥	٢٦.٤٩٣٣	٦.٠٥٢٤١	١٤٨	٠.٠١٣	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٢٦.٤٨٠٠	٦.١٢٣٤٢			

الاجتماعية	متعلمين	٧٥	٢٥.٦٤٠٠	٥.٨٣٢٤٣	١٤٨	٠.٠٥٦	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٢٥.٥٨٦٧	٥.٨٧٩٦٣			
الاستراتيجية	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
التعويضية	متعلمين	٧٥	٢٤.٦٠٠٠	٥.٦٢٨١١	١٤٨	٠.١٣٠	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٢٤.٤٨٠٠	٥.٦٥٧٧١			
الانفعالية	متعلمين	٧٥	٢٢.١٤٦٧	٥.٨٠٩٣٤	١٤٨	٠.١٨٥	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٢١.٩٧٣٣	٥.٦٦١٥٧			
الدرجة الكلية	متعلمين	٧٥	١٥٨.٢١٣٣	٣٦.٧٧٠٠٣	١٤٨	٠.١٦٨	غير دالة
	متعلمات	٧٥	١٥٧.٢١٣٠	٣٥.٩٥٥٤١			

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات على متغير استراتيجيات التعلم المحاور والدرجة الكلية ترجع إلى النوع الاجتماعي ونتيجة لذلك يتم رفض الفرض القائل بوجود فروق بين متوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات من افراد عينة الدراسة. وهو ما يتعارض مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسات (Lan & Oxford,2003) & Tezcan ,Lin,2007,Chen,2009 (Deneme,2016). والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلبة لصالح الطابات وان الطالبات تفوقن على الطلاب في توظيف استراتيجيات التعلم وكذلك تختلف مع نتائج دراسات مثل (ودراسة (Rao,2008) والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة بين الطالبات والطلاب لصالح الطلاب. بينما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات مثل) (Kuo,2001,Sheorey,2001) (Wu,2007,Hsu,2008,Lee,2008 & Li,et,al.,2015. والتي اشارت جميعها إلى عدم وجود ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في عينات الدراسات فيما يختص بتوظيف استراتيجيات التعلم.

كما تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة ت لدرجات المتعلمين والمتعلمات على متغير دافعية الاتقان المحاور والدرجة الكلية كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار ت للفروق بين المتعلمين والمتعلمات في (دافعية الاتقان المحاور والدرجة الكلية).

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
المثابرة	متعلمين	٧٥	٣٩.٩٣٣٣	٧.٢٦٢١٤	١٤٨	٠.١٦٨	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٣٩.٧٣٣٣	٧.٢٩٣٧١			
التحدي	متعلمين	٧٥	٣٧.٨٨٠٠	٧.٥٢١٠٧	١٤٨	-٠.٠٥٤	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٣٧.٩٤٦٧	٧.٥٦٠٣٨			
استيعاب المهام	متعلمين	٧٥	٣٥.٤١٣٣	٧.٨٢٤٢٤	١٤٨	-٠.٣٨١	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٣٥.٨٩٣٣	٧.٥٩٠١٣			
التمتع بأداء المهام	متعلمين	٧٥	٣٦.٦٨٠٠	٨.٦٧١٤٢	١٤٨	-٠.٧٧٧	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٣٧.٧٤٦٧	٨.١٣٤١٧			
فعالية الذات	متعلمين	٧٥	٣٩.٠٩٣٣	٧.١٧٧٦٢	١٤٨	٠.٤٧٢	غير دالة
	متعلمات	٧٥	٣٨.٥٣٣٣	٧.٣٥٢٧٦			
الدرجة الكلية	متعلمين	٧٥	١٨٩.٠٠٦	٣١.٦٣٦٤٥	١٤٨	-٠.١٦٢	غير دالة
	متعلمات	٧٥	١٨٨.٦٤٠٠	٣١.٧١٣٢٦			

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات ترجع إلى النوع الاجتماعي ونتيجة لذلك يتم رفض الفرض القائل بوجود فروق بين متوسطات درجات المتعلمين والمتعلمات من افراد عينة الدراسة على متغير الدافعية للإتقان المحاور والدرجة الكلية ترجع للنوع الاجتماعي وهو ما يتفق مع دراسة (Gilmore ,et.al,2017) والتي هدفت لدراسة دافعية الاتقان في أربعة بلدان مختلفة تختلف في الخلفية الثقافية بشكل كبير وهي المجر وبنجلادش وإيران وأستراليا و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات والطلاب في دافعية الاتقان في جميع البلدان فيما عدا المجر. حيث اظهر الطلاب تفوقاً على الطالبات في دافعية الاتقان في بنجلاديش وإيران بينما تفوقت الطالبات على الطلاب في دافعية الاتقان في المجر. كما أوضحت النتائج ان الفروق تظهر بين الجنسين في مراحل التعليم الأولية وتقل كلما تقدم المتعلمون في المستويات الدراسية. ويشير (D'Lima,Winsler & Kitsantas,2014) إلى ان تلك الفروق تعود بصفة رئيسية إلى التنشئة المجتمعية والتي تمد المتعلمين الذكور بالمزيد من الثقة بالنفس وحيث ان الأداة المستخدمة في الدراسات بشكل عام تعتمد على

أسلوب التقرير الذاتي فإن شعور المتعلمين المتزايد بالثقة بالنفس قد يؤثر على استجاباتهم ومن ثم يظهر الفروق بين الجنسين. بينما عدم فروق يشير إلى وجود بيئة تعلم محايدة وأكثر صحية حيث لا يشعر الطلاب والطالبات بالتفرقة بينهم في عملية التعلم.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم والدافعية للإتقان ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التعلم ومقياس الدافعية للإتقان وكانت النتائج كما يوضحها جدول

جدول (١٥)

معامل ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم والدافعية للإتقان لدى أفراد العينة

المتغيرات	المثابرة	تفضيل التحدي	استيعاب المهام	التمتع بأداء المهام	فعالية الذات	الدرجة الكلية
استراتيجيات الذاكرة	٠.٨٢٥**	٠.٨٠١**	٠.٦٨٤**	٠.٦١١**	٠.٨٣٩**	٠.٦٨٦**
استراتيجيات معرفية	٠.٨٤٠**	٠.٧٧٠**	٠.٦٥٥**	٠.٦٦٢**	٠.٧٨٨**	٠.٥٧٠**
ما وراء معرفية	٠.٧٢٩**	٠.٧١٢**	٠.٦٥٧**	٠.٦٥٤**	٠.٦٨٦**	٠.٥٩٢**
اجتماعية	٠.٨٠٢**	٠.٧٦٥**	٠.٦٤٦**	٠.٥٣٢**	٠.٨٢٨**	٠.٧١٩**
تعويضية	٠.٦٦٦**	٠.٧٥٨**	٠.٦٤٠**	٠.٦٣٢**	٠.٥١٨**	٠.٦٤٤**
انفعالية	٠.٨٠٤**	٠.٧٢٤**	٠.٥١٨**	٠.٦٩٠**	٠.٦١٧**	٠.٦٩٠**
الدرجة الكلية	٠.٨٤٠**	٠.٧٧٩**	٠.٦٦٣**	٠.٦٧١**	٠.٧٠١**	٠.٧١٥**

** دالة عند مستوى ٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٥) بالنسبة لعلاقة استراتيجيات التعلم والدافعية للإتقان انه: توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة بين أبعاد استراتيجيات التعلم والدرجة الكلية ودافعية الإتقان أبعادها والدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠.٠١). وهو ما يتفق مع دراسات (Randic,2010)، والتي اشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجيات التعلم ودافعية الإتقان لدي المتعلمين وان المتعلمين الأكثر دافعية أكثر تنظيماً وتفعياً لمصادر التعلم عن اقرانهم الأقل في الدافعية. ويتفق

هذا ممن ما أشار إليه (Lepper,2010) من ان المتعلمين ذوي الدافعية الداخلية يقومون بتوظيف استراتيجيات تمكنهم من معالجة المعلومات بصورة عميقة أكثر من المتعلمين الذين يتسمون بالدافعية الخارجية ودافعية الاتقان تعد من الدوافع التي تنشأ من منشأ داخلي لدي المتعلم لا يتأثر بالعوامل الخارجية. وكذلك دراسة (Rotgans,2009) والتي اشارت إلى ارتباط دافعية الاتقان وتقييم وتوظيف استراتيجيات التعلم المعرفية

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإتقان على مقياس استراتيجيات التعلم ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent Samples T Test وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٦) التالي:

جدول (١٦)

نتائج اختبار "ت" للفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإتقان في استراتيجيات التعلم

المتغيرات	الدافعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
استراتيجيات الذاكرة	منخفض	٧٣	٢٥.٥٤٧٩	٥.٦٥٤٥٠	١٤٨	٠.٧١	٠.٠١
	مرتفع	٧٧	٣٦.١٢٩٩	٢.٣٦٣٩٣			
الاستراتيجيات المعرفية	منخفض	٧٣	٢٢.٦٩٨٦	٤.٨٤٣٩١	١٤٨	١.٤٩	٠.٠١
	مرتفع	٧٧	٣٣.٠٥١٩	٢.٣٩٤٦٠			
ما وراء معرفية اجتماعية	منخفض	٧٣	٢١.٤٦٥٨	٤.٥٨٥٨	١٤٨	٠.٥٠	٠.٠١
	مرتفع	٧٧	٣١.٢٤٦٨	٢.٢٥٤٥٦			
استراتيجيات اجتماعية	منخفض	٧٣	٢٠.٧٨٠٨	٤.٣٥٦٥٠	١٤٨	١.٧٨	٠.٠١
	مرتفع	٧٧	٣٠.١٩٤٨	٢.٢٥٩٧١			
تعويضية	منخفض	٧٣	١٩.٨٣٥٦	٤.٠٤٨٣٧	١٤٨	١.٢٤	٠.٠١
	مرتفع	٧٧	٢٩.٠٠٠٠	٢.١٢٣٥٦			
استراتيجيات انفعالية	منخفض	٧٣	١٧.١٠٩٧	٣.٣٩٧٥٥	١٤٨	١.١٥	٠.٠١
	مرتفع	٧٧	٢٦.٧٥٣٢	٢.٧٠٠٦٦			
الدرجة الكلية	منخفض	٧٣	١٢٧.٤٣٤٨	٢٦.١٦٦١٢	١٤٨	١.٤٠	٠.٠١
	مرتفع	٧٧	١٨٦.٤١٥٦	١٤.٥٦١٢٢ن			

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإتقان على مقياس استراتيجيات التعلم المحاور والدرجة الكلية وذلك لصالح مرتفعي دافعية الإتقان. وهو ما يتفق مع دراسات (Sankaran,2010) والتي أظهرت وجود ارتباط دال موجب بين الدافعية واستراتيجيات التعلم.

كما أنه يتفق مع ما أشار إليه (Nunan,1991) من ان المتعلمين الذين يتسمون بالفعالية يختلفون عن المتعلمين ذوي الفعالية المنخفضة وذلك في قدرتهم على التأمل والتفكير في عملية تعلمهم. فكما اشارت دراسة (Green& Oxford,1995) والتي تمت على عينة من متعلمي اللغة الأجنبية في بورتوريكو ان المتعلمين الأكثر نجاحاً هم الأكثر توظيفاً لاستراتيجيات التعلم، بينما المتعلمين الأقل نجاحاً يقومون بتوظيف استراتيجيات التعلم بصورة عشوائية عرضية وغير مترابطة أو غير هادفة. فالدافعية كما يعرفها (Boscolo,2002) هي نمط منظم يتضمن ثلاثة عوامل نفسية رئيسية والتي تعمل على قيادة وتفعيل وتنظيم الأنشطة الموجه نحو تحقيق هدف محدد سواء كان الهدف شخصي او انفعالي او أكاديمي.

كما يتفق مع دراسة (Chaban,2017) والتي اشارت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين مستويات الدافعية لدي المتعلمين في عينة الدراسة التي بلغت (٤٠٠) متعلم وبين توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم وكذلك بينها وبين الاشتراك النشط في أداء المهام التعليمية. والتي اوصت بأهمية الاعتماد على مداخل وأساليب التعليم التي تتضمن التكامل بين توظيف استراتيجيات التعلم ومخاطبة الدافعية لدي المتعلمين لما له من أثر على مخرجات عملية التعلم.

وهو ما يمكن تفسيره بأن الدافعية للإتقان هي دافعية داخلية تنشأ من رغبة المتعلم في الوصول لمرحلة الاتقان والنجاح في المهام المنوطة به دون انتظار حوافز او معززات خارجية الامر الذي يوجه طريقة تفاعل المتعلمين مع المهام التعليمية والبحث عن أفضل السبل لتحقيق الهدف الداخلي للفرد في الاتقان والنجاح وهو ما يعزز من قيام المتعلمين ذوي مستويات دافعية الاتقان المرتفعة من توظيف استراتيجيات التعلم بصورة أكبر. وهو ما يتفق مع وجود علاقة ارتباط موجب دال بين الاستراتيجيات ودافعية الاتقان. كما يتفق مع النتائج

السابقة للفرض السابق بوجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للإتقان.

نتائج الفرض الخامس:

والذي ينص على أنه: "يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم في ضوء متغير الدافعية للإتقان.

جدول (١٧)

نتائج تحليل التباين لانحدار استراتيجيات التعلم على دافعية الإتقان

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط لمربعات	ف	الدلالة
الانحدار	١٦٣٧٢٠.٠٤٦	١	١٦٣٧٢٠.٠٤٦	٧٥٦.٣٨٧	٠.٠١
البواقي	٣٢٠٣٤.٦٢٧	١٤٨	٢١٦.٤٥٠		
الكلى	١٩٥٧٥٤.٦٧٣	١٤٩			

يتضح من جدول (١٧) السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للدافعية للإتقان على استراتيجيات التعلم.

جدول (١٨)

نتائج تحليل الانحدار لاستراتيجيات التعلم على دافعية الإتقان

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	٤١.١٦٧	٧.٣٣٠	–	٥.٦١٦	٠.٠١
دافعية الإتقان	١.٠٥٠	٠.٠٣٨	٠.٨٠٢	٢٧.٥٠٢	٠.٠١

يتضح من جدول (١٨) أن معادلة انحدار استراتيجيات التعلم في ضوء الدافعية للإتقان هي:

استراتيجيات التعلم = ٤١.١٦٧ + ١.٠٥ ×دافعية الإتقان

وتظهر معادلة التنبؤ إمكانية التنبؤ باستخدام استراتيجيات التعلم في ضوء الدافعية للإتقان لدي المتعلمين عينة الدراسة، والتي تشير إلى إسهام دال للدافعية للإتقان في توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم وتوظيفها اثناء عملية التعلم.

وهو ما يتفق مع دراسات (Randic,2010)، (Lepper,et al.,2010) والتي اشارت لوجود علاقة ارتباطية بين توظيف استراتيجيات التعلم والدافعية, وأن الدافعية تؤثر على استراتيجيات التعلم وانه كلما ارتفعت مستويات الدافعية لدي المتعلمين ارتفعت لديهم معدلات توظيف استراتيجيات التعلم.

مناقشة النتائج تلخيصاً لما سبق

- هدفت الدراسة الحالية للتعرف على بروفيل توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم لدي عينة من الطلاب في المستوى الجامعي وأوضحت النتائج قيام المتعلمين المتضمنين في العينة بتوظيف استراتيجيات التعلم بمستويات متفاوتة تميل إلى المتوسط والمنخفض وان نسبة قليلة من المتعلمين هي من تقوم بتوظيف استراتيجيات التعلم.
- كما أوضحت النتائج وجود تفاوت في توظيف المتعلمين لاستراتيجيات التعلم الست موضع الدراسة بتفوق لاستراتيجيات التذكر والتي تعاون المتعلمين على الشق التحصيلي والاجابة على الأسئلة المباشرة في الاختبارات والحصول على الدرجات المرتفعة وفقاً لأساليب التقييم المتبعة. كما أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين والمتعلمات في توظيف استراتيجيات التعلم.
- كما هدفت الدراسة الحالية لبحث العلاقة بين كلاً من استراتيجيات التعلم والدافعية للإتقان لدي عينة من طلاب الجامعة وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة وموجبة بين كلاً من استراتيجيات التعلم والدافعية للإتقان حيث أظهرت النتائج ان الدافعية تؤثر على مستويات توظيف المتعلمين للاستراتيجيات فالمتعلمين ذوي مستويات دافعية الاتقان المرتفعة يقومون بتوظيف استراتيجيات التعلم بصورة اكير عن المتعلمين منخفضي مستويات الدافعية كما أوضحت النتائج إمكانية التنبؤ بتوظيف استراتيجيات التعلم لدي الطلاب والطالبات وفقاً لدافعية الاتقان لديهم.
- كما أوضحت النتائج فيما يختص بالدافعية للإتقان عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات على متغير دافعية الاتقان ترجع للنوع وان كلاً من المتعلمين والمتعلمات لديهم مستويات متشابهة ومتقاربة من الدافعية للإتقان والتي تنبع من رغبتهم في العمل والنجاح بغض النظر عن النوع الاجتماعي والذي يعد مؤشراً جيداً حيث يشير تعرض كلاً منهما لظروف مجتمعية وتعليمية متشابهة لا تقوم بتفضيل أي منهما على الاخر بل تتسم بالتنافسية فكلاً من الطلاب والطالبات يخضع لضغوط مشابهه ولديهم الدافعية الداخلية بصورة مشابهه.

- اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة والتي اشارت إلى وجود ارتباط بين توظيف استراتيجيات التعلم وبين مستويات الدافعية المرتفعة لدي المتعلمين وركز الجزء الأكبر من تلك الدراسات على مستويات الدافعية الداخلية للمتعلمين وهو ما اتفقت معه الدراسة الحالية حيث ان الدافعية للإتقان تعد من أنواع الدوافع ذاتية المنشأ أي انها دافعية داخلية تنبع من ذات المتعلم ولا تتأثر بالعوامل او المحفزات الخارجية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وما تم استعراضه من الدراسات السابقة والادبيات في مجال استراتيجيات التعلم والدافعية للإتقان يمكن استخلاص مجموعة من النقاط التي يجب اعطاءها المزيد من الاهتمام والقاء المزيد من الضوء عليها والتي يمكن تلخيصيها في النقاط التالية:

- يجب تنمية ورفع وعي المعلمين بأهمية استراتيجيات التعلم واهمية توظيف تلك الاستراتيجيات عند التدريس بصورة واضحة واعتيادية ودائمة لجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وكفاءة وتفاعل.
- كما يجب تنمية وعي المتعلمين أنفسهم بأهمية استراتيجيات التعلم وأثرها الإيجابي لتيسير عملية التعلم وجعلها أكثر فعالية وتحقيقاً للأهداف.
- يجب تغير النظرة التي يتم التعامل مع العملية التعليمية من خلالها والتركيز على كون عملية التعلم هي عملية تفاعلية متعددة الأبعاد والمكونات والاهتمام بجميع المكونات المتداخلة والتي تؤثر على عملية التعلم ومنها دافعية المتعلمين، فيجب وضع الطبيعة المتداخلة للدافعية سواء كانت دافعية داخلية أو خارجية وأن الافراد يتم استثارة دافعيتهم لأسباب مختلفة ومتنوعة في الاعتبار عند تصميم وتنفيذ عملية التعلم.
- مما يعني الاهتمام بحاجات المتعلمين الذاتية مع وضع العوامل الخارجية المؤثرة عليها في الاعتبار والتفاعل بينها وبين النظم الأخرى ومنها نظام التعليم في الجامعات والتفاعلات المجتمعية والعائلية وسوق العمل بل والعالم الخارجي. فوجود

نظام تعليمي معزول عن تلك العوامل او يغفلها بصورة او باخري لا يتسم بالاستراتيجية ومن ثم لا يمكن له من اثارة دافعية المتعلم للإتقان والنجاح.

- الاهتمام بتصنيف بلوم لأهداف التعلم والتركيز على جعل جميع المهام المتضمنة في عملية التعلم تعمل على توظيف مهارات التفكير العليا وتساعد المتعلم على الخلق والابداع والقدرة على التطبيق والتجديد ونقل المعارف الجامدة في الكتب الدراسية إلى صورة معارف تفاعلية تتصل بالواقع الحياتي للمتعلمين وتعمل على رفع وعي المتعلمين بأهمية عملية التعلم لذاتها وعدم التركيز فقط على الدرجات التي تعمل على تركيز المتعلمين على استراتيجيات التذكر والتي تساعدهم على تحقيق هذا الهدف.
- الاهتمام بأساليب التعلم والتدريس المتمركز حول المتعلم وأساليب التعلم التعاوني الذي يهيئ بيئة تعلم تفاعلية تثير من دافعية المتعلمين ورغبتهم في التعلم والتفاعل والاعتماد على مشاريع العمل الجماعية التي يقوم المعلم فيها بعملية الاشراف والمراقبة فقط. وهو نوع التعلم المفتقد بشدة في المرحلة الجامعية وخاصة في التخصصات النظرية.
- كذلك يجب إعادة النظر في أساليب التقييم التي يخضع لها المتعلمين في كافة المراحل التعليمية ومحاولة اعتماد أساليب التقويم البنائي المستمر الذي يقيم ويقوم مختلف مهارات المتعلم وقدراته بصورة فعلية ويقيس قدرته على التطبيق والابتكار وينمي قدرته على الابداع.
- دعم وتنمية وتيسير تعلم المتعلم كيفية تحمل مسئولية تعلمه والقدرة على التنظيم الذاتي والتفكير الاستراتيجي في المواقف المتنوعة وكيفية نقل ما يتعلمه اثناء عملية التعلم الاكاديمية إلى البيئة الخارجية وتفاعله اليومي مع الافراد وحل المشكلات.
- تشجيع المتعلمين أنفسهم على نشر الوعي لدي اقرانهم باستراتيجيات التعلم وكيفية توظيفها في عملية التعلم وذلك من خلال توظيف معرفتهم بالتقنيات الحديثة وأساليب التواصل الاجتماعي الحديثة.

- الاهتمام بالتكوين النفسي للمتعلمين والعمل على حث دافعيتهم للتعلم بصورة اكثر إيجابية بحيث يصبح الرغبة في التعلم هدفاً في حد ذاتها وليس فقط اجتياز الاختبارات مع رفع وعي المعلمين بكيفية معاونة المتعلمين على التعبير عن رغباتهم واراءهم اثناء أداء مهام التعلم مع وضع هامش من الحرية يسمح للمتعلم بنقد ما يقوم بتعلمه ونقد اداءه الشخصي لمهام التعلم والتعرف على نقاط الضعف في ذاته والتعبير عنها كخطوة للاستبصار بالذات واثرة رغبة المتعلم في تحسين اداءه بنفسه والبحث عن سبل تتيح له ذلك وتنمية دافعيته لإتقان المهام التي يقوم بها لإشباع حاجته الداخلية للنجاح والفخر بدون انتظار المردود من المعلم او من غيره بحيث يصبح الاتقان هدفاً في حد ذاته يشعر معه المتعلم بقيمته ويفتخر ويسعد بتحقيقه. فمن اتقن أداء مهام التعلم سوف يتقن وبلا شك كل ما سوف يوكل اليه في المستقبل.

References.

Alhaysony, M. (2017). *Language learning strategies use by Saudi EFL students:* The effect of duration of English language study and gender. Theory and Practice in Language Studies, 7(1), 18–28.

Arroyo, A.A.(2005). *Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students*. Foreign Language Annals. 38(1):100-107.

Barron, K. (2000): *Acheviement goals and optimal motivation*: should we promote mastery, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research, Association, New Orleans, V9 ,43- 68.

Bernacki, M. L., Byrnes, J. P., & Cromley, J. G. (2015). *The effects of achievement goals and self-regulated learning behaviors on reading comprehension in technology-enhanced Learning environments.* Contemporary Educational Psychology, 37(2), 148–161.

Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction, 12*(4), 375-382.

Bialystok, E. (1978). The role of conscious strategies in second language proficiency. Canadian Modern Language Review, 35, 372-394. http://dx.doi.org/10.2307/3586295

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Bremner, S. (1998). Language learnign strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Language in Education*, 1(2), 490– 514.

Bremner, S. (1999). *Language learning strategies and language proficiency:* Investigating the relationship in Hong Kong. Canadian Modern Language Review, 55(4).

Chaban, O. (2017). *Motivation and Learning Strategies in Mandated Continuing Education Professional Programs*. ProQuest LLC. 1080176

Chang, C. H. (2011). Language learning strategy profile of university foreign language majors in Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2), 201–215.

Chang, C. Y., Liu, S. C., & Lee, Y. N. (2007). A study of language learning strategies used by college EFL learners in Taiwan. *Mingdao Journal of General Education*, 3, 235-261.

Chamot. A. U.& O'Malley, M. (1994). *The CALLA handbook*: implementing the cognitive academic language learning approach. N.J: Addison-Wesley, Reading MA. Harlow, England: Longman.

Chou, C.T. (2007). *A Study on the Relationships among English Self-efficacy*, English Learning Anxiety, English Learning Strategies and English Learning Achievement of Senior High School Students. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan

Chang, C.H., & Chang, Y.J. (1998). The Study of Junior High Students' English Learning Strategy and Learning Achievement. *Journal of Education*, 14,115-154.

Chen, I.J. (2009). *Language Learning Strategies Used by High and Low English Proficiency Students in a Technology College*. Unpublished master's thesis, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.

Chien, H.L. (2004). *The Relationships among English Learning Strategies*, Learning Motivation and Learning Achievement — The Elementary Schools in Suburb Area of Changhua County. Unpublished master's thesis, Dayeh University, Chuanghua, Taiwan.

Chuang, H.Y. (2007). *The study of foreign language anxiety*, English learning motivation and strategies in the elementary school. Unpublished master's thesis, National Chayi University, Chayi, Taiwan.

Chi, M. T.H. (2009). *Active constructive interactive*: a conceptual framework for differentiating learning activities. Topics in Cognitive Science ,1,73-105.

Chu, Y, W., Huang, B. Sh.& Tsai, Ch. (2012). A Look at EFL Technical Students' Use of Learning Strategies in Taiwan.2(3):33-39. *World Journal of Education. ISSN 1925-0746.*

Cohen, A.D. (1998). *Strategies for learning and using a second language. Essex, U.K.:* Longman.

Dawadi, S. (2017). Language learning strategies profiles of EFL learners in Nepal. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 2 (2), 42 – 55.

D'Lima, G. M., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). Ethnic and gender differences in first-year college students' goal orientation, self-efficacy, and extrinsic and intrinsic motivation. *Journal of Educational Research*, 107(5), 341–356. https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823366

Doherty-Bigara, J., & Gilmore, L. (2017). *Development of the Dimensions of Adult Mastery Motivation Questionnaire*. The Australian Educational and Developmental Psychologist, 32(2), 142–157.

Duque, L. C., Duque, J. C., & Suri-ach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: An analytical model for Spanish universities. Educational Studies, 39(3), 261–284.

Dweck, C. S. (2000). Motivation. In R. Glaser & Lesgold *(Eds.)*,The handbook of psychology and education.3d ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). *Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting*. Modern Language Journal, 74, 311-317.

Fayol, M., & Monteil, J. M. (1994). Strategies for Learning/Earning Strategies. *French Journal of Pedagogy*, 106, 91-110.

Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2014). Mastery motivation in children with Down syndrome: Promoting and sustaining interest in learning. In R. Faragher, & B. Clarke *(Eds.)*, Educating learners with Down syndrome: Research, theory and practice with children and adolescents (pp. 381–402). New York: Taylor & Francis.

Gilmore, L., Islam, S., Younesian, S., Bús, E., & Józsa, K. (2017). Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 178–191.

Green, J. M., & Oxford, R. (1995). *A closer look at learning strategies*, L2 proficiency, and gender. TESOL Quarterly, 29(2), 261–297.

Griffiths C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths *(ed.),* Lessons from good language learners. Cambridge: Cambridge University Press, 83-98.

Hsiao, Y.C. (2007). *The Study on Pupils' Parenting Style*, English Learning Strategies, and Language Anxiety. Unpublished master's thesis, National Chayi University, Chayi, Taiwan.

Hsu, Y.T. (2008). *The Relationships among Junior High School Students 'Foreign Language Anxiety*, EFL Learning Motivation and Strategy. Unpublished master's thesis, National Chenkung University, Tainan, Taiwan.

Hsieh, P.C. (2006). *Junior High School Students'* English Learning Strategy Use and Its Relationships with Their English Learning Achievements. Unpublished master's thesis, Tunghai University, Taichung, Taiwan.

Illeris , K. (2008). Contemporary theories of learning: learning *theories. In their own words.* New York, NY: Routledge.

Ibrahim, N., Freeman, S. A., & Shelley, M. C. (2012). *Exploring the impact of work experience on part-time students' academic success in Malaysian polytechnics.* Career and Technical Education Research, 37(1), 57-74.

Kato,S.(2009).The Relationship of Language Learning Strategies and Personality on English Proficiency in Japanese University Students .*The Journal of ASIA TEFL* . 6, (1): 141-162.

Keilty, B. (2003): *Motivating for competence*: Integrating child - and family focused mastery motivation strategies into early intervention for the extremely premature infant and toddler, Special education graduate school of education and human development, George Washington University, 119-140.

King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2013). Examining the role of social goals in school: A study in two collectivist cultures. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1505–1523.

Lan, R., & Oxford, R. L. (2003). *Language learning strategies profiles of EFL elementary school students in Taiwan*. IRAL, 41(1), 339–379. https://doi.org/10.1515/iral.2003.016

Leavell,A. (2006). Language Learning Strategy Use of ESL Students in an Intensive English Learning Context. *An International*

Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, v34 n3 p399-415 Sep 2006.

Lee, P.Y. (2008). *A Study of EFL Learning Strategies Used by Cadets in Taiwan.* Unpublished master's thesis, National Taiwan University of Science and Technology, Taipei, Taiwan.

Lepper, M. R., &Henderlong, C. J. (2010). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. Harackiewicz *(Eds.)*, Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. San Diego: Academic press

Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*, 184-196.

Liyanage, I. (2004). *An exploration of language learning strategies and learner variables of Sri Lankan learners of English as a second language with special reference to their personality types*. An unpublished PhD dissertation, Griffith University.

Liyanage, I., & Bartlett, B. J. (2011). *Gender and language learning strategies:* looking beyond the categories. The Language Learning Journal, 40(2), 237–253.

Ljungberg, A., (2011). *Compensation Strategies in English as a Foreign Language.* A study of strategy use in immediate receptive situations. Karlstad's university.

Lin, H.T. (2007). *The Study of Vocational High School Students'* English Learning Anxiety, Motivation, and Strategy. Unpublished master's thesis, National Changhua University of Education, Cuanghua, Taiwan.

Lo, F. (2007). *A Study of Language Learning Strategies Used by Comprehensive High School Students*. Unpublished master's thesis, Nantai University of Science and Technology, Tainan, Taiwan

Lombardi,J. (2008) Beyond Learning Styles: Brain-Based Research and English Language Learners, The Clearing House*: A Journal of Educational Strategies,* Issues and Ideas, 81:5, 219-222,DOI: 10.3200/TCHS.81.5.219-222

Li, C.& Haggard, & Yang,C.(2015). *A Study of EFL Freshmen's English Learning Strategies in Southern Taiwan*.Huerta, M., Tong,F.

Marton ,F.,& Saljo,R. (1976). On qualitative differences in learning. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46,4-11.

Morgan, G. A., Liao, H.-F., Nyitrai, Á., Huang, S.-Y., Wang, P.-J., Blasco, P. M., Ramakrishnan, J., & Józsa, K. (2017). The revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for infants and preschool children with and without risks or delays in Hungary, Taiwan, and the US. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 48–67.

Morgan, G ,A ,Harmon ,R.J and Maslin -cole ,C.A.(1990):*Mastery motivation definition and measurement* ,early education and development,1,318339

Morgan,A,G(1992*) .Individualized Assessment of mastery motivation:* Manual for 15 to36 month old children.

Morgan, G. A., Bartholomew, S., Barrett, K. C., BuschRossnagel, N. A., Knauf, D.E., & Harmon, R. J. (1998). *An update on the Dimensions of Mastery Questionnaire [Summary]*. Programs and Proceedings of the Developmental Psychobiology Research Group Retreat, 10, 10-11. –

Morgan, G. A., Busch-Rossnagel, N. A., Barrett, K. C., & Wang, J. (2009). *The Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ):* A manual about its development, psychometrics and use. Colorado State University, Fort Collins.

Morgan, G. A., Liao, H.-F., Nyitrai, Á., Huang, S.-Y., Wang, P.-J., Blasco, P. M., Ramakrishnan, J., & Józsa, K. (2017). The revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for infants and preschool children with and without risks or delays in Hungary, Taiwan, and the US. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 48–67.

Mueller, C.M.& Dweck, D.C. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 75(1): 33-52.

Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S.& VomHofe, R. (2013). *Predicting long term growth in students'* mathematics

achievement: the unique contribution of motivation and cognitive strategies. Child Development,84(4),1475-1490

Nahavandi, N., & Mukundan, J. (2014). *Language learning strategy Use among Iranian engineering EFL learners*. Advances in Language and Literary Studies, 5(5), 34–45. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.5n.5p.34

Nhan, N. T., & Lai, H. T. (2013). *A comparison on the use of language learnig strategies by male and female vietnamese tertiary students of non engllish majors*. Language in India, 13(4), 185– 125.

Nikoopour, J., Farsani, A.M. and Neishabouri, K.J. (2012). *Language Learning Strategy Preferences of Iranian EFL Students.* International Conference on Social Science and Humanity IPEDR vol.5. Singapore: IACSIT Press. 356-360.

Nolen, S. B. (2001). *Reasons for studying*: Motivation orientations and study strategies. Cognition and Instruction, 5, 269-287.

Ong, S.Y. (2005). *English Language Learning Strategies Used by the Sophomore Students of a Technology University*. Unpublished master's thesis, Nantai University of Science and Technology, Tainan, Taiwan.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

Oxford, R. (2003). *Language Learning Strategies*: What Every Teacher Should Know. Rowley, Mass: Newbury House.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Great Britain: Pearson Education Limited.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991/2004). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr, & Pintrich P. R. *(Eds.),* Advances in motivation and achievement 7, 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P.R., &De Groot, E. (1990). Motivated and self- regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology*,82, 33-40.

Pressley, M., & McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology:* For educators, researchers, and policymakers. New York: Harper Collins.

Pritchard, A. (2013). *Ways of Learning*: Learning theories and Learning styles in the classroom (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

Randic, N., A. (2010). *Motivation and Learning Strategies in University Courses in Italian Language*. Original Scientific Paper. 5(2):41-50.

Rao, Z. H. (2008). *Individual differences and cultural factors in English learning strategies Shanghai*: Shanghai Foreign Language Education Press

Richard, J., Platt, J., & Platt, H. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Rotgans, I,.J(2009) M*otivation , Achievement- Related Behaviours* , and Educational Outcomes , - Sciences, W. H. Ferment & company.

Rodríguez, L., & Cano, F. (2006). *The epistemological beliefs, learning approaches and study Orchestrations of university students*. Studies in Higher Education, 31(5), 617–636.

Rubin. J. (1981). *Study of Cognitive Processes in Second Language Learning.* Applied Linguistics (2):117-131.

Sankaran, S. R. (2010). *Impact of Learning Strategies and Motivation on Performance:* A study in Web- based instruction

Saville- Troike, M. (2012). Introducing second language acquisition. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 1(3), 199- 202.

Sheorey, R. (2001). *An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of English*. System, 27, 173-190.

Silver, D. (2018). F*all Down 7 Times, Get Up 8: Teaching Kids to Succeed.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Skinner ,E.,A.,& Chi ,U.(2012).Intrinsic motivation and engagement as " active ingredients" in garden-based education: Examining models and measures derived from self-determination theory. *The Journal of Environmental Education*, 43(1),16-36.

Subramaniam, B. (2014). *The usage of language learning strategies in Malaysian private secondary schools.* Advances in Language and

Literary Studies, 5(4), 96–101. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.5n.4p.96.

Takac, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.

Tahriri, A., & Divsar, H. (2011). *Male and female EFL learners'* self-perceived strategy use across various educational levels: A case study. English Language Teaching, 4(4), 181– 195. https://doi.org/10.5539/elt.v4n4p181

Tavakoli, M. (2013). A comparative analysis of reading strategies across ESP students of humanities and engineering. *International Journal of Research Studies in Language Learning* December, 2 (5), 63-78.

Taylor, P.G. (2003). Changing expectations: Preparing students for flexible learning. *The International Journal of Academic Development* 5, (2): 107-15.

Taylor, G.R. (2003). *Practical application of social learning theories in educating young African- American males*. Lanham, MD: University Press of America.

Tezcan, S., & Deneme, S. (2016). A study on language learning strategy use of young Turkish learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 42–48.

Turner, L. and Johnson ,B.(2003):A model of mastery motivation for At-Risk preschoolers ,*Journal of Educational Psychology* , 95, no . 3 495-515.

Vansteekiste,M.,Lens,W.& Deci,E.L.(2012). *Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory*: Another look at the quality of academic motivation. Educational Psychologyist,41,19-31.

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2008). *Identification with academics,* intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. Learning and Individual Differences 16(1), 1-12.

Weinstein, C.,& Mayer, R.(1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock *(Ed.),* handbook of research on teaching and learning (3rd ed.,315-327) New York: Macmillan.

Wharton ,G.(2000). Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Journal of research in Language Studies.* 50(2):203-243.

Winne, P.H., & Hadwin , A.F.(1998). Studying as self- regulated engagement in learning. In D. Hacker,J. Dunlosky ,& A. Graesser *(Eds.),* Metacognition in Educational Theory and Practice:277-304. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wu, C.D. (2007). *English Learning Strategy Uses by the Students of Southern Taiwan University of Technology*. Unpublished master's thesis, Nantai University of Science and Technology, Tainan, Taiwan.

Zeynali, S. (2012). *Exploring the gender effect on EFL learners'* learning strategies. Theory and Practice in Language Studies, 2(8), 1614–1620. https://doi.org/10.4304/tpls.2.8.1614-1620

Zarei, F. (2013). Exploring gender effects on language learning strategies. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(3), 757–767.

Learning Strategies Profiles and its Relationship to Mastery Motivation of a sample of students of Damanhour University. Dr. Eman Khaled Essa

Abstract of the study:

Research in learning strategies field has witnessed major growth lately. As innumerous researchers and studies all around the world have contributed to the body of literature regarding learning strategies. Lots of these studies focused on different factors related to the concept, other studies referred to the effectiveness of learning strategies on developing and enhancing different learning and psychological areas. Therefore, this current study investigates the learning strategies' profile of a sample of students at the faculty of education Damanhour university and its relationship with mastery motivation.

The sample of the study consisted of (150) male and female students from the faculty of education and applied learning strategies (Oxford,1990) to measure their use of learning strategies, and (DAMMQ) to measure their mastery motivation domains and levels prepared by (Doherty-Bigara & Gilmore ,2017). the results of the study show that: the profile of the strategy clarifies that students' use of the strategies has a moderate level with memory strategies at the top, also it indicates the ability to predict with language strategy use according to mastery motivation levels. In addition, the study does not detect any significance differences in learning strategies use or mastery motivation levels according to gender (male/Female).

Key words:

Learning strategies – mastery motivation profile analysis.