Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. 10 - No. 28 - August 2019 المجلد (10) - ع (28) - آب 2019

نمذجة العلاقات بين المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك

Modeling the Relations between Motivational Beliefs, Learning Strategies and Academic Achievement of the Undergraduate Students at Yarmouk University

أ. عز الدين داود شحاده
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

د. نصر يوسف مقابلة
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Mr. Izeldeen Daoud shehadeh
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
eezz614@gmail. com

Dr. Naser Yousef magableh
Associate Professor/ Yarmouk University/ Jordan.
Magableh@yu. edu. jo

دراسة مستلة من أطروحة دكتوراه في جامعة اليرموك ولم تُناقَش.

تاريخ الاستلام: 9/ 12/ 2018م، **تاريخ القبول:** 27/ 2/ 2019م.
E - ISSN: 2307 - 4655
P - ISSN: 2307 - 4647

Received: 9/ 12/ 2018, **Accepted:** 27/ 2/ 2019
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.3474120
http: // journals. qou. edu/ index. php/ nafsia

المُلخّص

هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقات السَّببيَّة بين معتقدات الدافعيَّة واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدِّراسِّي من خلال نمذجة سببيَّة مقترحة تستند إلى أسس معرفيَّة اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير التحصيل الدِّراسيِّ.ولتحقيق ذلك تكونت عينة الدِّراسة من (840) طالبًا وطالبَةً في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدِّراسة استخدم الباحثان مقياسي المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم (MSLQ) لبنتريك وسميث وجارسيا وماكتشي (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie) المُستخدم في دراسة أرتينيو (Artino, 2005).

أظهرت النتائج قبول النموذج النظري المُقترَح؛ كما أظهرت أن (التوجه الهدفي الداخلي، القيمة الداخلية للمهمة، الكفاءة الذاتية للتعلم) تُفسِّر ما مقداره (27%) من التباين المُفسَّر الكلي لاستراتيجية التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، كما أن المُتَنَبِّئات السابقة إضافة إلى (السيطرة على معتقدات التعلم) تُفسِّر ما مقداره (26.5%) و (25.2%) من التباين المُفسَّر الكلي لاستراتيجيتي (التوسع) و (التنظيم) على التوالي، كما أن المُتَنَبِّئات السابقة إضافة إلى (التوجه الهدفي الخارجي) تُفسِّر ما مقداره (24.4%) من التباين المُفسَّر الكلي لاستراتيجية (تنظيم الجهد)، كما أظهرت النتائج أن هذه المُتَنَبِّئات السابقة بالإضافة إلى (السيطرة على معتقدات التعلم) واستراتيجية (إدارة بيئة الدراسة والتعلم) تُفسِّر ما مقداره (9.1%) من التباين المُفسَّر الكلي بالتحصيل الدراسي، كما أنَّ هذه المُتَنَبِّئات السابقة باستثناء (الكفاءة الذاتية للتعلم) تُفسِّر ما مقداره (5%) من التباين المُفسَّر الكلي باستراتيجية (إدارة بيئة الدراسة والتعلم).

الكلمات المفتاحية: نموذج سببي، معتقدات الدافعية، استراتيجيات التعلم، التحصيل الدراسي.

Abstract:

This study is aimed at detecting the causal relations between motivational beliefs, learning strategies, and academic achievement through a proposed causal modeling based on cognitive principles using path analysis to explain academic achievement. To achieve this aim, the study sample consisted of 840 students at Yarmouk University. To reach the aims of the study, the researchers used a set of tools such as Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) developed by Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie in Artino (2005).

The results showed acceptance of the proposed theoretical model. It also showed that intrinsic goal orientation, task value and self - efficacy reached 27% of the total explanatory difference of the strategy of metacognitive self - regulation. As per previous predictions, the control of learning beliefs reached 26. 5% and 25. 2% of the overall explanatory variance of the elaboration and organization strategies respectively. Moreover, previous predictions in addition to the extrinsic goal orientation reached 24. 4% of the total explanatory variance of the strategy of effort regulation. The results also showed that these previous predictions in addition to control of learning beliefs and the time/ study environmental management strategy reached 9.1% of the total explanatory variance in academic achievement. These previous predictions except for self - efficacy reached 5% of the overall explained variance by using the strategy of managing learning and teaching environment.

***Keywords**: Causal Model, Motivational Beliefs, Learning Strategies, Academic Achievement.*

المقدمة

تسعى المجتمعات على اختلافها وتباين ثقافاتها إلى رفع تحصيل الفرد والوصول به إلى بذل أقصى ما تمكنه؛ لتحقيق أهدافه المختلفة التي يسعى إلى تحقيقها بالإضافة إلى تنمية شخصيته في جميع جوانب النمو، وَيَتَحَقَّقُ ذلك من خلال تهيئة الظروف المناسبة وتنظيمها أثناء تفاعله مع السياقات المتنوِّعة لكل ثقافة من هذه الثقافات، ومن شأن ذلك مُساعَدَةُ الفرد في تعلمه واستكشافه العالم، وبناء معرفته بطريقة ذات معنى، لكن رغم هذه المحاولات لتنظيم الظروف الملائمة لرفع تحصيل الطلبة في الثقافات المختلفة، إلا أن مشكلة تدني التحصيل الدراسي هي مشكلة بارزة بوضوح في مختلف المجتمعات؛ ويعود ذلك إلى أن السلوك الإنساني معقد تؤثر به العديد من العوامل المتداخلة كالمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم.حيثُ إنَّ استراتيجيات التعلم قد تأخذ دورًا وسيطًا في التأثير على التحصيل الدراسي.

وفي السياق نفسه يُعدُّ التحصيل الدراسي أحد أهم المؤشرات لقياس وتقويم عملية التعلم والفهم في كل أنظمة التعليم، وهذه الأهمية للتحصيل الدراسي، ودورها في مستقبل الطلبة قضيَّةٌ جاذِبَةٌ للمُرَبِّين؛ لتقرير العوامل المؤثرة، والنماذج المختلفة الموجودة في وقتٍ لاحقٍ، ذلك أن تحصيل الطلبة هو نتيجة تفاعلات استراتيجية بين متغيرات معرفية ودافعية متنوعة (Sedaghat, Abedin, Sedaghat &Hassanabadic, 2011).

ويُمثِّلُ التحصيل الدراسي (Academic Achievement) أحد الموضوعات المهمة التي يهتم بها المربون وأولياء الأمور اهتمامًا شديدًا إلى جانب اهتمام الطالب نفسه، ويرجع السبب في ذلك إلى الدور يلعبه التحصيل في حياة الطالب، وفي حياة أسرته؛ إذ يلعب التحصيل الدراسي دورًا أساسيًّا في استمرار عملية التعليم في جميع المراحل؛ فهو المعيار الأهم لانتقال الطالب من صف لآخر، ومن مرحلة إلى أخرى، بالإضافة إلى أنه العامل الحاسم في تحديد التخصصات التي يطمح إليها الطالب وأسرته، وما تعكسه هذه التخصصات من مكانة اجتماعية واقتصادية، فالتحصيل الدراسي من العوامل الرئيسة التي تعتمدها الجامعات لقبول الطلبة، وتوزيعهم على الكليات المختلفة، وعليه فقد اهتمت المجتمعات الإنسانية على اختلاف حضاراتها، وعلى مر العصور بالتحصيل

الدراسي (الشهري، 2014؛ عبد الله وأبو صالح، 2010).

كما أنَّ لِلْتحَّصيل الدراسي أهميَّةٌ بالغةٌ تتمثّل في استناد معظم القرارات التربوية المنهجية والتعليمية والإدارية إلَيْه، في العديد من البلدان، فهو المعيار الأساسي الذي يتم بموجبه تحديد مقدار تقدم الطلبة في الدراسة، وتوزيعهم على مجالات التعليم المتعدِّدَة، وكذلك في اختيار برامج التعليم التي تناسبهم، كما أن التحصيل في إطاره الواسع يشتمل اكتساب البنية المعرفية وعمليات التفكير والعواطف المختلفة بما في ذلك الاتجاهات و التفضيلات وغيرها من الجوانب المهمة التي تصقل الشخصية وتعمل على تكوينها، كما يحدد التحصيل إلى درجة ما القيمة الاجتماعية والاقتصادية للفرد (ونجن، 2012؛ الغافري، 2011؛ الحموي و الأحمد، 2010).

ولتحسين معدل التحصيل الدراسي للطلبة وزيادته؛ حاول العلماء دراسة العوامل الداخلية والخارجية التي تتحكم بسلوك الطالب، وتجعله هادفًا بشكلٍ كبيرٍ نحوَ تنفيذ المهمات التعليمية المطلوبة بدقَّة وإتقانَ.ومن هذه العوامل؛ عاملي المعتقدات الدافعية واستراتيجياتِ التعلمِ، فرغم أن معتقدات الفرد الدافعية يمكن أن تؤثر تأثيرًا مباشرًا في التحصيل الدراسي، إلا أن استراتيجيات التعلم التي يتَّبِعُها الطالب قد تعمل كمتغير وسيط يؤثر في التحصيل الدراسي.

و تقع المعتقدات الدافعية (Motivational Beliefs) تحت مظلة عملية الدافعية: والتي يُمكنُ تعريفُها على أنها العملية التي يتم من خلالها استثارة السلوك وتوجيهه والمحافظة على استمراريَّته نحو الهدف، أي أنها يمكن أن تؤثر بـ (ماذا، ومتى، وكيف) نتعلم، ويُحْتَمَلُ وجود علاقة متبادلة بين التعلم والتحصيل، وتشتمل هذه العلاقة على تأثيرات الدافعية على التعلم وتحصيل الطلبة، وماذا يفعل الطلبة ويتعلموا تحت تأثيرات دافعيتهم، حيث كانت هناك عدة نظريات حول سلوك الطلبة الدافعي، ولكنَّ الأدب ركز على ثلاثة مكوِّنات دافعية بشكل واسع هي: «مكوِّن توقعي» و» مكوِّن القيمة» و» مكوِّن انفعالي؛ بالإضافة إلى أنَّ هذه المكونات لها جذورها في النظرية المعرفية، والتي من مسلماتها أن العملية الدافعية تؤثر في التعلم وتحصيل الطلبة على حد سواء. (Nausheen & Richardson, 2013)

فالإطار النظري الذي يبحث في دافعية الطالب؛ يشير إلى أهمية نماذج القيمة والتوقع العامة، التي تقترح وجود ثلاثة مكوِّنات للدافعية، ربَّما ترتبط بالمُكَوِّنات الثلاث المختلفة للتعلم المنظم ذاتيًّا كما اقترحها بنتريك وجروت (Pintrich& de Groot, 1990):

تُعَدُّ معتقدات الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) المُكَوِّن الدافعيِّ المركزيِّ في النظرية المعرفية الاجتماعية، و المُكَوِّن الحاسم في وصف كيف أو لماذا يختار المتعلمون استراتيجية تنظيم معينة في الاقتراب من إنجاز مهمة، وَيُمكنُ تعريف الكفاءة الذاتية: "بأنها الاقتناع بأن الشخص قادرٌ على تنفيذ متطلبات السلوك بنجاح لإنتاج بعض الأعمال". (Fallon, 2006: 7)

وفي السياق نفسه تُشير الكفاءة الذاتية إلى أحكام الفرد المُحَدَّدَة بالسياق لقدراتهم على تنفيذ المهمات بنجاح، ويُشَكِّلُ الأفراد معتقدات الكفاءة الذاتية في مختلف المجالات مثل: الموادِّ الدِّراسية والعلاقات الاجتماعية، والنشاطات المُثيرَة للتَّحَدِّي، كما يمكن تشكيلها من خلال مزيج من الخبرات الشخصية، والخبرات البديلة، والإقناع الاجتماعي، وتفسيرات الفرد لحالته الانفعالية، كما أنه عندما يدرك الطلبة الدعم والاحترام في صفهم، فإنهم يميلون إلى الشعور بالثقة بمهاراتهم الدِّراسية، وذلك من خلال دعم المعلمين العاطفي الذي يرتبط بمفهوم الكفاءة الذاتية (Walker & Greene, 2009 ;Patrick, Kaplan & Ryan, 2007).

أما مكون القيمة الداخلية (Intrinsic Value) فيمكن النظر إليه على أنه "السعادة والرضا أثناء أداء المهمة"؛ فالطلبة الذين يمتلكون مستويات عاليةً من القيمة الداخلية يندمجون في المهمة لذاتها؛ بسبب أنها تجربة مريحة (Sungur& Gungoren, 2009). وترتبط القيمة الداخلية بِعَدد من النتائج المهمة لعملية صنع القرارات، والتي تتمثل بالنتائج التي يأخذها الطالب بعين الاعتبار كأهمية الإنجاز الجديد في مهمَّة محدّدة، والاهتمام الشخصي بمحتوى المهمة، ومدى ارتباطها بالأهداف الشخصية المستقبلية، بمعنى آخر تتضمن أهداف الطلبة للمهمة، واعتقاداتهم بأهميتها، حيثُ إنَّ هذا المُكوِّن الدافعي يهتم بشكل أساسي بأسباب الطلبة للقيام بمهمة ما (Pintrich & de Groot, 1990) ; Metallidou& Vla-chou, 2007).

وبناء على ما سبق فَمِنَ المهم مُلاحظة أن معتقدات القيمة الذاتية يُفترض فيها أن تكون من السمات الشخصية التي تجذبهم إلى المهمات المختلفة، وليس لخصائص المهمة نفسها، وعلى العكس فإن المفاهيم مثل: الاهتمامات الموقفية التي تعود إلى الخصائص البيئية (خصائص السياق التي تجعله سياقًا مُمتعًا)، التي تقوم بتحفيز القيمة الداخلية (الذاتية) عند معظم الطلبة الذين لديهم خبرة بالمهمة لا تُعَدُّ من معتقدات القيمة الذاتية، لذلك يجب التركيز على الفروق الفردية، والمتغيرات الشخصية التي تنشط في هذه الحالة (Pintrich, Marx & Boyle,1993).

أما المكون الثالث من مكونات المعتقدات الدافعية قلق الاختبار (Test Anxiety)، فيهتم بالانفعالات أو الاستجابة الانفعالية للاختبار أو المهمة. وَوُجِدَ أن قلق الاختبار يمارس تأثيراتٍ انفعاليةً سلبيةً أو إيجابيةً على الأداء في مختلف حالات التحصيل (Metallidou & Vlachou, 2007).

فَيُمكن أن يكون قلق الاختبار أكثر إيذاءً على طلبة الجامعات؛ نظرًا لتأثيره السلبيّ في تحصيلهم الدراسي، كما يؤثر على صحتهم بشكل عام، إذ إنَّ الطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من قلق الاختبار ربما لا يتوافقون في حياتهم الجامعية، فالقلق حالة نفسية تحدث عندما يشعر الفرد بخطر يُهَدِّدُهُ يؤدي إلى ارتباك وتوتر انفعالي واضطرابات فسيولوجية، وهو من العوامل التي تؤثر بالتحصيل الدراسي إيجابًا أو سلبًا، كما أن هناك علاقةٌ موجبةٌ بين الدرجات المرتفعة في التحصيل الدِّراسي، وقلق الاختبار الذي يكون بمستوى منخفض (الخواجه، 2013).

كما أن هناك مكونين آخرين من المكونات الدافعية التي يُمكن أن تؤثر بالتعلم هما: مكون التوقع (ضبط معتقدات التعلم) (Expectancy Component): (Control of Learning Beliefs) ومكون التوجهات الهدفية (Goal Orientations).

يُعدُّ مركز الضبط مكوِّناً آخرًا من مكونات معتقدات الدافعية القائمة على التوقع، إذ يتم من خلاله التنبؤ بأداء الفرد وتوقع نجاحه، وذلك من خلال تحكمه في نجاحاته وإخفاقاته، فالأفراد الذين يعتقدون أنهم يسيطرون على نتائج التحصيل هم أكثر كفاءة، كما أن الاستقلالية تتطلب من الفرد أن يمتلك معتقدات ضبط قوية، وأنهم يتحكمون بها (Eccles & Wigfield, 2002).

وَيُعَرَّف روتر (Rotter) مركز الضبط بأنه إدراك الفرد بأن المثير المعزز الذي حصل عليه أثناء عملية التعزيز يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدَّائمة نسبيًّا، فإنه يكون ذا ضبط داخليٍّ، أما إذا أدرك الفرد أن المثير المعزز الذي حصل عليه لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدَّائمة نسبيًّا، فإنه يكون ذا ضبط خارجيٍّ، فمركز الضبط هو عبارة عن مُكوِّن معرفي يُقصَدُ به مدى اعتقاد الفرد بأنه مسؤول أو غير مسؤول عن الأحداث بناءً على ما تلقَّاه من مثيرات مُعزِّزة لسلوكه وتوقعه للنتائج (ابن زاهي ونبيلة، 2012؛ العفاري، 2011).

وفي السياق نفسه فإنَّ عملية الضبط من أهم مكوِّنات التعلم المنظم ذاتيًّا، إذ تشير إلى المَيْل للمُحافظة على التركيز، وبذل الجهود نحو تحقيق الأهداف بالرغم من المشتِّتات المُحتَمَلَة، حيث إنَّها تُستَخدم في الحياة اليومية بمعنى التوجيه الذاتي الذي يتضمن القدرة على مُواصَلة المهام الصعبة، كما أن استراتيجيات الضبط هي الاستراتيجيات التي تُمارس ضبطًا داخليًّا أو خارجيًّا على أفعالنا وأفكارنا، فالضبط الداخلي يُستخدَم لضَبْط الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والانفعالية، والدافعية، و لضَبط الأفكار المُحيطة بالذات، وتنبيه الفرد كيف يُركِّز على المهمة أو الهدف، أما الضبط الخارجي فَيُستَخدَمُ لِضَبْط البيئة الخارجية (العايش ومرغني، 2014).

أما مكون التوجهات الهدفية فقد ميّز العديد من المنظرين بين نوعين من التوجهات الهدفية هما: أهداف التمكن (Mastery Goals) وأهداف الأداء (Performance Goals)، فأهداف التمكن تهدف إلى تطوير الكفاءة لدى الفرد، أما أهداف الأداء تسعى لإثبات تفوّق الفرد على زملائه، وعلى الرغم من أن الأطر النظرية المُفَسِّرة للتوجهات الهدفيَّة كانت مختلفةً، حيثُ نتج عن هذا الاختلاف استخدام تسميات مختلفة لها، إلاَّ أن المنظرين اتفقوا على فكرة أن أهداف التمكن تُعَزِّز فوائد تعليمية أكبر لدى الطلبة، خاصَّةً للطلاب الذين لديهم شكوك ذاتية حول قدراتهم (Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011).

وفي السياق نفسه تُوَضِّحُ الأهدافُ الطّريق للطلبة، وتُوَجِّهُ سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء انشغالهم بالعمل الأكاديميِّ، وتجعلهم يختارون من بين البدائل المُتاحة؛ ممّا يقودهم إلى تحقيقها، حيث إنَّ الهدف هو: نظرة مستقبلية يرغب الفرد والمجموعة في الوصول إليه، ويبذل قصارى جهده لتحقيقه، وَيُشَكِّلُ قيمةً تَحكُم سلوك الأفراد والمجموعات، ويتضمن مهامًّا يسعى الفرد إلى إنجازها، وأغراضًا يحاول الوصول إليها، ومعايير يأمل في تحقيقها (تايه و الزغول، 2015).

لذلك تعد عملية التعلم عملية ليست بسيطة في معظمها بل مركبة؛ وذلك لأنها تحتاج إلى مهارات واستراتيجيات تُساعدُ على اكتساب ما يسعى الفرد إلى تعلمه من مفاهيم ونظريات ومعلومات (أبو علاّم، 2010).

ويمكن تعريف الاستراتيجية (Strategy): "بأنها إجراءات لتحقيق نهاية مُعَيَّنَة، وتصاميم مخطط لها (خطوات منظمة)، للسيطرة على معلومات مُعَيّنة (Saricoban & Saricaoglu, 2008: 162). أما بالنسبة لاستراتيجيات التعلم (Learning Strategies)، فقد عرَّفها شالجان (Shaljan, 2014: 410): « بأنها النشاطات والأفكار التي يشارك بها المتعلم خلال التعلم، والتي تهدف إلى مساعدة المتعلمين على عملية الترميز».

وثمة العديد من التصنيفات المُقدَّمَة لاستراتيجيات التعلم، إلا أن أكثر هذه التصنيفات أهميَّةً واستخدامًا هو التصنيف الذي يُقَسِّمُ الاستراتيجيات إلى (ثلاثة استراتيجيات فرعية): أولًا: (الاستراتجيات المعرفيَّة): التي يتم تقييمها في أربع مستويات تتمثل بِبُعد: (التَّسميع) الذي يتمثل بتكرار المعلومات لنفسه، و (التوسُّع) الذي يتمثل بالتَّعَمُّق بالتفاصيل المتعلقة بشرح الموضوع، و (التَّنظيم) الذي يتمثل بتنظيم المعلومات الجديدة باستخدام الجداول، و (التفكير النّاقد) الذي يتمثل بتقييم المعلومات الجديدة، وتطبيقها في حالات جديدة. ثانيًا: (الاستراتيجيات ما وراء المعرفيَّة): والتي يتم تقييمها ببُعْد واحد؛ يتمثَّل بمُراقبة عملياتهم العقلية الخاصة، والقيام بتعديلها عندما يحتاج إلى ذلك.ثالثًا: (إدارة المصادر): والذي يتم تقييمه بواسطة أربعة أبعاد؛ تتمثَّل بالقدرة على إدارة المصادر المتوفرة لهم، وتشمل: (إدارة الوقت وتنظيم بيئة التعلم) والذي يتمثل بـ (مهارات الدراسة، الاستثمار المناسب لوقت الدراسة)، و (تنظيم الجهود) الذي يتمثل بالإصرار في التعلم حتى عندما تكون المادة مُملَّةً، و (تعلم الأقران) الذي يتمثل بالعمل مع الآخرين، والاندماج بالمجموعات الدِّراسيَّة، و (طلب المساعدة الأكاديمي) الذي يتمثل بطلب الْمُساعدة من الأقران والمُدرِّس. (Credé & Phillips, 2011)

ومن العوامل التي تؤثر في توظيف الطالب لاستراتيجية تعلم مُعَيَّنة: الفروق الفردية، وأنواع من المجالات، وطرق التدريس، مقدار الوقت، تقنيّات التّعليم، وأنواع من التغذية الراجعة، والمستوى المطلوب من الإتقان، وطرق القياس حيثُ إنَّ هذه المتغيرات هي أيضًا مهمَّةٌ من وجهة نظر التصميم الفعال، والاندماج والتعليم الفعال (Simsek & Balaban, 2010).

وقد تعدَّدت الدّراسات السابقة التي تناولت المعتقدات الدافعية وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسيّ، والدّراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي؛ ومن الدراسات التي تناولت المعتقدات الدافعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة لوناس (2013) التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين التّحصيل الدّراسي ودافعية التعلم لدى المراهقين.وتضمنت عينة الدراسة (124) مُراهِقًا من المراهقين الذين تبلغ أعمارهم بين (13_18) سنة، حيث تشتمل على (64) من الإناث، و (60) من الذكور، الذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة والمُوَزَّعينَ على ثلاث مدارس متوسطة هي: المدرسة المتوسطة في ابن باديس، والمدرسة المتوسطة في مرابطي الناصر، والمدرسة المتوسطة في العمري بوجمعه في الجزائر.وقد أشارت النتائج إلى وجودِ علاقةٍ إيجابيَّةٍ مرتفعةٍ بين الدافعية للتعلم والتّحصيل.

كما أجرى فادلمولا وكاكرجولو وسونجر (Fadelemula; Cakiroglu & Sunger,2013) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقات

المتبادلة بين المعتقدات الدافعية للطلاب والمُتَمَثِّلَة بـ (التوجهات الهدفية، والكفاءة الذاتية (، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (التوسع (التفاصيل)، والتنظيم، واستراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفيَّة)، والتّحصيل الدّراسيّ في مادة الرياضيات، وذلك من خلال اقتراح واختبار نموذج مُعَدٌّ لهذه الغاية.وتضمَّنت العيِّنة (1019) طالبًا من طلاب الصف السابع المُسَجَّلين في المدارس الابتدائية العامة في أنقرة، تركيا.وقد كشفت النتائج ارتباط التوجه الهدفي الإتقاني (التَّمكن) ارتباطًا ذا دلالة إحصائيّة مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا والتّحصيل الدّراسيّ، كما ارتبطت استراتيجية التوسع (التفاصيل) ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة بالتَّحصيل الدّراسيّ، كما ارتبطت الكفاءة الذاتية ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة مع التوجه الهدفي (التَّمكن) الإتقاني، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا والتحصيل الدراسي.

وقد أجرى كل من سدجات وعابدين وحجازي وحامدرزا (Sedaghat ; Abedin ; Hejazi&Hamidreza 2011) دراسة هدفت إلى اختبار قدرة نموذج مقترح على التنبؤ بالاندماج المعرفي والتّحصيل الدّراسيّ للطلبة، وذلك من خلال شرح تأثير المتغيرات الدافعية كالكفاءة الذاتية، وتوجُّهات أهداف التّحصيل على الاندماج المعرفي والتّحصيل الدّراسيّ للطلبة.وقد تكونت عينة الدراسة من (1371) طالبًا من طلبة المدارس الثّانويّة، مُوَزَّعين على (19) مدرسة ثانويّة حكوميّة في مدينة طهران.وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنها تدعم بشكل كبير قدرة النموذج على التنبؤ بدرجة كبيرة بالاندماج المعرفي والتّحصيل الدّراسي.

كما أجرى العلوان و العطيات (2010) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الدراسيَّة والتّحصيل الدّراسيّ لدى عيّنة من طلبة الصَّفّ العاشر الأساسيِّ في مدينة معان في الأردن.وقد تكونت عينة الدراسة من (111) طالبًا وطالبةً؛ (62) طالبًا وطالبةً من ذوي التّحصيل المُرْتَفِع، و (49) طالبًا وطالبةً من ذوي التّحصيل المُتَدَنِّ.وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالَّة إحصائيًّا بين الدافعية الداخلية والتَّحصيل الدّراسيّ للطلبة، كما أشارت إلى وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التّحصيل، والطلبة متدنيّ التّحصيل في الدافعية الداخلية الدّراسية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية.

هذا وقد أجرى سونجر وكونجورين (Sungur & Güngören, 2009) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين المعتقدات الدافعية للطلاب وتحصيلهم بمادة العلوم.تكونت عينة الدراسة من (900) طالب من الصف السادس إلى الصف الثامن في تركيا.أشارت النتائج إلى وجود علاقات موجبة بين جميع متغيرات المعتقدات الدافعية والتحصيل في مادة العلوم في جميع المراحل الدّراسية باستثناء التوجه نحو أهداف الأداء.

أما الدّراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتّحصيل الدِّراسيّ؛ فقد أجرى شن وتشوك ووانج (Chen, ChiuK & Wang, 2015) دراسة هدفت إلى البحث في تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على استخدام استراتيجيات التعلم التي تؤدي إلى التّحصيل الدِّراسيِّ، وقد تكونت عينة الدراسة من (407) طالبًا وطالبةً من جامعة تايوان.وقد أشارت النتائج إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي له أثرٌ إيجابيٌّ كبيرٌ على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن الاستراتيجيات المختلفة من جهة، وعلى التّحصيل الدراسيّ من جهة أخرى، كما أن جميع استراتيجيات التعلم العميقة لها تأثير إيجابي على التّحصيل الدراسيّ، بينما جميع استراتيجيات التعلم السطحية لها تأثيرٌ سلبيٌّ على التّحصيل الدراسيّ، كما أن منحى المعالجة العميقة يرتبط إيجابيًّا مع مفهوم الذات الأكاديمي والتّحصيل الدراسيّ.

كما أجرى سيمسك وبلابان (Simsek & Balaban, 2010) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم والتّحصيل الدراسيّ.وقد تكونت عينة الدراسة من (278) من طلبة البكالوريوس بجامعة (الأناضول) في تركيا.وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الناجحين هم مَن يستخدمون استراتيجيات تعلم أفضل، وبشكل أكبر، ومتنوع، وأفضل من الطلاب غير الناجحين، كما أشارت النتائج بصورة شاملة إلى أن استراتيجيات مُعَيَّنة تساهم في أداء الطالب الدّراسي (تحصيله)، أكثر من الاستراتيجيات الأخرى.

كما أجرى المصري (2009) دراسةً هدفت إلى التعرف إلى مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية، إضافة إلى معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات، وفقًا لمتغيري الجنس ومستوى التّحصيل الدراسيّ، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم، ومستوى التّحصيل الدراسيّ لديهم.وقد بلغ حجم العينة (85) طالبًا وطالبةً.وقد أشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقًا لمستوى التحصيل (عالٍ، ومتدنٍّ) على بُعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التّحصيل العالي، كما بيّنت النتائجُ وجودَ علاقة ارتباطية موجبة ذاتُ دلالة إحصائيّة بين بُعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، والتحصيل الدراسي.

أجرت آمال (2007) دراسةً هدفت التعرف إلى مدى الارتباط بين مستوى الدافعية، واستعمال الاستراتيجيات وعلاقتهما بانخفاض أو ارتفاع مستوى التّحصيل الدراسيّ، وتكونت عيّنة الدراسة من (800) طالب وطالبة للفرع الأدبي السنة الأولى في الجزائر.وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات في تنظيم ومُراقبة تعلمهم، يكون تحصيلهم الدّراسيّ عاليًا، كما أن هناك ارتباطًا قويًّا وموجبًا، بين التّحصيل الدراسيّ ومستويات الدافعية واستراتيجيات التعلم يتمثل بمُعامل ارتباط قُدِّر بـ (0.80).

ويُلاحَظُ بعد استعراض الدّراسات السابقة أنَّ بعض الدّراسات تناولت علاقة بعض المعتقدات الدافعية مع التّحصيل الدراسيّ كدراسة لوناس (2013) قد تناولت مفهوم الدافعية كمفهوم عام وعلاقتها بالتّحصيل الدراسيّ.ودراسة فادلمولا وآخرون (Fadelemula et al., 2013) التي تناولت التوجهات الهدفيّة للتّحصيل، والكفاءة الذاتية فقط.ودراسة سدجات وآخرون (Sedaghat et al., 2011) التي تناولت الكفاءة الذاتية وتوجُّهات الأهداف.أما دراسة العلوان و العطيات (2010) فقد تناولت العلاقة بين الدافعية الداخلية كمفهوم عام والتّحصيل الدراسيّ. ودراسة سونجر وكونجورين (Sunger & Güngören, 2009) التي تناولت الكفاءة الذاتية، والقيمة الداخلية وأهداف التمكن – الإتقان – وأهداف الأداء.أما الدِّراسة الحالية فقد اشتملت على

المعتقدات الدافعية الخمسة مجتمعة.

كما يُلاحَظُ وجودَ تشابه بين نتائج الدراسات في التأثير بين مكوّنات معتقدات الدافعية للتعلم على التّحصيل الدراسيّ، حيث أشارت دراسة لوناس (2013) إلى وجودِ علاقة إيجابيَّة مرتفعة بين الدافعية للتعلم والتّحصيل.كما أشارت دراسة فادلمولا وآخرون (Fadelemula et.al., 2013) إلى ارتباط الكفاءة الذاتية ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة مع التّحصيل الدراسيّ.كما أظهرت دراسة سدجات وآخرون (Sedaghat et al., 2011) ارتباط الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع التّحصيل الدراسيّ.كما أشارت دراسة العلوان و العطيات (2010) إلى وجودِ علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي للطلبة.أما دراسة سونجر و كونجورين (Sunger & Güngören, 2009) ؛ فقد أظهرت وجودَ علاقاتٍ موجبة بين جميع مكونات معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، والقيمة الداخلية وأهداف التمكن – الإتقان – وأهداف الأداء) والتّحصيل.

أما بالنسبة للدّراسات التي بحثت العلاقة بين استراتيجيات التعلم فقد تباينت في نتائجها؛ إذ أشارت دراسة شن وآخرون (Chen et al., 2015) إلى أنَّ جميع استراتيجيات التعلم العميقة لها تأثير إيجابي على التّحصيل الدراسيّ، بينما جميع استراتيجيات التعلم السطحية لها تأثير سلبي على التّحصيل الدّراسيّ.كما أشارت دراسة سيمسك وبلابان (Simsek & Balaban, 2010) إلى أن استراتيجيات مُعَيّنة تساهم في أداء الطالب الدراسي (تحصيله)، أكثر من الاستراتيجيات الأخرى.كما أشارت دراسة المصري (2009) إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقًا لمستوى التّحصيل (مُرْتَفِعٌ، ومتدنٌّ) على بُعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التّحصيل المُرْتَفِعُ.كما أشارت دراسة آمال (2007) إلى أن هناك ارتباطًا قويًّا وموجبًا بين التّحصيل الدّراسيّ ومستويات الدافعية واستراتيجيات التعلم يتمثل بمُعامل ارتباط قُدِّر بـ (0.80).

بعد استعراض الدراسات السابقة يُلاحَظُ أَنهُ لا يوجَد دراسة تناولت معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم ضمن نموذج سببيٍّ وعلاقتها بالتحصيل الدِّراسيِّ.أما هذه الدِّراسة فَتَنْفَرِدُ كونها تتناول المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسيّ ضمن نموذجٍ سببيٍّ مُقترَحٍ يتضمن العلاقات المُباشِرَة وغير المُباشرة.

مسوِّغات بناء النموذج

بناءً على الأدب النظري حول متغيرات الدِّراسة والارتباط فيما بينها؛ ثمَّة عددًا من مسوِّغات بناء النموذج الافتراضي:

- وجودَ توجُّه عامٍّ يشيرُ إلى وجود ارتباط بين ثلاثة مكوِّنات للدافعية، والمُكَوِّنات الثلاث المختلفة للتعلم المنظم ذاتيًّا كما اقترحها (Pintrich & de Groot, 1990).

- وجودَ توجُّه عامٍّ يشيرُ إلى أنَّ الكفاءة الذاتية تحديدًا تُعدُّ عنصر الدافعية المفتاحي الأساسي؛ بسبب مصداقيَّتها في التنبؤ باختيار وتحديد الفرد للمهمات التي يحاول إنجازها، إضافةً إلى كميَّة ونوعيَّة جهود الطلبة المبذولة، فالكفاءة الذاتية تتنبأ باستخدام معالجة أعمقَ للمعلومات، وتوظيف استراتيجيات التنظيم المعرفي للمعلومات، وهي بالتالي ترتبط بنتائج إنجاز أفضل (Metallidou & Vlachou, 2007).

مشكلة الدراسة

إن الحديث عن التّحصيل الدّراسيّ لا يكتمل إلا إذا تمَّ بحث العوامل المسؤولة عنه، فالتّحصيل الدّراسيّ هو نتاج الجوانب الإدراكية والسلوكية للفرد، كما يرتبط بالبيئة التي يعيش فيها والسّياق الاجتماعيّ والثقافيّ الذي يتفاعل معه، لذلك أولى العلماء والباحثون أهمية كبرى للتّحصيل الدّراسيّ، واحتل مكانةً هامَّةً في دراساتهم؛ سعيًا منهم إلى فهمه، وما هي العوامل المؤثرة فيه، وكيف يمكن الاستفادة من المبادىء والنظريات السيكولوجية، للعمل على ضبطه وتطويره لدى المستويات المختلفة من الطلاب. وتأتي الدراسة الحالية للوقوف على متغيرين يُعْتَقَدُ بأهميتهما في فهم طبيعة هذه الظاهرة التربوية، وهذان المتغيران هما معتقدات الدافعية، واستراتيجيات التعلم، حيث أن كل منهما يُعَدُّ من المتغيرات الرئيسة التي قد تساعد على فهم تحصيل الطلبة.

أهمية الدراسة

تكمن الأهميَّة النظرية لهذه الدِّراسة بأهمية الموضوع الذي تتناوله والحاجة إلى البحث فيه، كما تكمن أهمية هذه الدراسة؛ لأنها تقوم على بناءِ نموذجٍ سببيٍّ للتّحصيل الدّراسيّ يتم بواسطته تحليل المتغيرات التي يتضمّنها النموذج بطريقة جمعية، بعكس الدراسات التي أخذت بالمنهج الارتباطي، ومما يؤكد أهمية هذه الدراسة أنه لا يوجد دراسات عربيَّة – على حدِّ علم الباحثَيْنِ – قامت ببناءِ نموذجٍ سببيٍّ للمتغيرات الدّاخلة في هذه الدّراسة.

ومن الناحية العملية تتضح أهمية الدِّراسة من خلال معرفة بعض العوامل التي تؤثر بالتّحصيل الدّراسيّ، والتي يمكن أن تساهم في حال تحديد أثرها في رفع مستوى التّحصيل الدّراسي من خلال تحسين الظروف المتعلقة بكل متغير من هذه المتغيرات بدءًا من الأسرة، مرورًا بالمدرسة، وصولًا إلى البيئة الجامعيّة، مما يُمكِّن الطالب من مُواكبة هذا العالم المتطور تكنولوجيًّا والمتغير بصفة مستمرة، وذلك عَبْرَ العمل على رفع دافعية الطلبة وزيادة توعيتهم باستراتيجيات التعلم النّاجعة؛ لِرَفْعِ مستوى تحصيلهم الدِّراسي من خلال النّشاطات المنهجيَّة واللّامنهجيَّة؛ كُلُّ ما سَلَفَ ذِكْرُهُ ما هو إلَّا دليلٌ واضِحٌ على أهمية الموضوع والبحث فيه.

كما تُمهّد هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات – النماذج السببية – التي تتناسب مع طبيعة الظواهر النفسية شديدة التّعقيد، كما تزيد من إدراك العاملين في التعليم الجامعي لطبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات، واستثمار ذلك في عقد الورشات التدريبية التي تُحسِّن مستوى امتلاك طلبتهم للمهارات المهمة وبالتالي رفع مستوى تحصيلهم.

أهداف الدراسة

لقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن القدرة التنبؤية لمُعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم، ومدى مساهمة كل منهما في تفسير التّحصيل الدّراسيّ للطلبة، ووضعِ نموذجٍ سببيٍّ يُوضِّحُ

العلاقة التوسطيَّة لاستراتيجيات التعلم بين معتقدات الدافعيِّة والتَّحصيل الدِّراسيِّ.

أسئلة الدراسة

بسبب عدم وضوح العلاقة بين معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم من جهة، والتَّحصيل الدِّراسيِّ من جهة أخرى؛ فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما قدرة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم التفسيرية للتَّحصيل الدِّراسيِّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؟

المفاهيم الإجرائية

◄ **التَّحصيل الدِّراسيِّ (Academic Achievement)**: مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات، ومهارات في مادّة دراسيّة أو مجموعة مواد (مُقدَّرًا) بالدرجات التي يحصل عليها؛ نتيجة لأدائه على الاختبارات التحصيلية (المصري، 2009: 347). ويُقاس بالمعدل التراكمي الذي يُحقِّقه طالب أو طالبة البكالوريوس في جميع المساقات الدّراسيّة التي سجّلها في جامعة اليرموك لغاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2017 – 2018).

◄ **المعتقدات الدافعية (Motivational Beliefs)**: التي تندرج تحت مظلَّة عملية الدافعية والتي يمكن تعريفُها بأنها العملية التي يتم من من خلالها استثارة السلوك وتوجيهه والمحافظة على استمراريَّته نحو الهدف.(Nausheen & Richardson, 2013) وتتكوَّن من (التوجه الهدفي الداخلي (التمكن)، التوجه الهدفي الخارجي (الأداء)، والقيمة الداخلية، والكفاءة الذاتية والسيطرة على معتقدات التعلم)، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل بُعد من أبعاد مقياس معتقدات الدافعية الخمسة (التوجه الهدفي الداخلي (التمكن)، التوجه الهدفي الخارجي (الأداء)، الكفاءة الذاتية، والقيمة الداخلية، وضبط معتقدات التعلم).

◄ **استراتيجيات التعلم (Learning Strategies)**: « بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها متعلم أو أكثر؛ لتحقيق هدف تعليمي، أو أكثر بمتعة« (المصري، 2009: 347)، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل بُعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم السبعة (التسميع، التوسع (التفاصيل)، التنظيم، التنظيم الذاتي ما وراء معرفي، تنظيم الجهود، إدارة بيئة الدراسة والوقت، طلب المساعدة الأكاديمي).

حدود الدِّراسة:

يتحدَّد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود البشريَّة؛ إذ اقتصرت الدِّراسة على طلبة جامعة اليرموك ممَّن يدرسون في مرحلة الشهادة الجامعيَّة الأولى.والحدود الزمانيّة إذ أجريَت هذه الدِّراسة خلال الفصل الدِّراسي الثاني للعام الدراسي (2017/2018م). والحدود المكانيَّة إذ أجريَت الدِّراسة في جامعة اليرموك التي تقع ضمن مدينة إربد، شمالي المملكة الأردنيَّة الهاشمية.

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الجزء وصفًا مُفصَّلًا للإجراءات التي اتبعها الباحثان في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة، وبيان خطوات الدِّراسة، والمُعالجة الإحصائية وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدِّراسة ومتغيراتها

تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي لنمذجة علاقات معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

مجتمع الدراسة: تكوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الدِّراسيِّ الثاني من العام الجامعي (2017/2018م)، البالغ عددهم (25610) منهم (9562) طالبًا و (16048) طالبةً وفق الإحصاءات المتوافرة في دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك لذلك الفصل الدِّراسيِّ.

عينة الدِّراسة: تكونت عينة الدراسة من (840) طالبًا وطالبةً، بواقع (297) طالبًا، و (543) طالبةً، منهم (307) من طلبة الكُلِّيات العلميَّة و (533) من طلبة الكُلِّيَّات الإنسانية، وقد اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة من طلبة جامعة اليرموك في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدِّراسيِّ الثاني من العام الجامعي (2017/2018م)، وذلك مُراعاةً للظروف المتعلقة بالشُّعب الدِّراسيَّة؛ إذ تمَّ تحديد بعض الشعب التي يمكن جمع البيانات منها، حيثُ تضمنت طلبة الجامعة للكليات العلميَّة والإنسانية.

أدوات الدِّراسة

وفي ما يلي وصف لأدوات الدِّراسة المُستخدَمَة:

♦ أولًا: مقياس معتقدات الدافعية في التعلم:

قام الباحثان بترجمة مقياس معتقدات الدافعية لبنتريك سميث وجارسيا وماكتشي (Pintrich, Smith, Garcia & McK-eachie) المُستَخْدَم في دراسة أرتينيو (Artino, 2005). الذي يتكون من (26) فقرة تُمثل المعتقدات الدافعية للطالب، المكوّنة من خمسة أبعاد التوجه الهدفي الداخلي (التمكن) وله أربعُ فقرات، والتوجه الهدفي الخارجي (الأداء) وله أربعُ فقرات، والقيمة الداخلية وله ست فقرات، والسيطرة على معتقدات التعلم وله أربعُ فقرات، والكفاءة الذاتية وله ثمان فقرات.تَمَّ عرض المقياس بصورته الجديدة على (10) مُحَكِّمين، حيث طُلِبَ منهم إبداء تعليقاتهم وملحوظاتهم حول مدى انتماء كل فقرَة إلى البُعد الذي تقيسه، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها، كما أجمعوا على حذف الفقرة (17) المرتبطة ببُعد الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء؛ لتشابهها في المعنى مع الفقرة (16) ؛ أي لأنها صياغة مُكرَّرة لنفس الفكْرَة التي تتضمنها الفقرتين لنفس البُعد، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، وبناءً على اتفاق (80%) من المحكمين تمّ الأخذ بالاقتراحات، ثم تمت طباعة المقياس بصورته النهائية والذي تضمَّنَ (25) فقْرَة.

واستخرج مؤشر صدق البناء للتحقق من دلالات صدق فقرات مقياس معتقدات الدافعية؛ حيثُ تم حساب قيم معاملات ارتباط الفقرة المُصحح بأبعاد مقياس معتقدات الدافعية التي تتبع لها،

وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد التوجه الهدفي الداخلي ببعدها ما بين (0.42 – 0.55)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد التوجه الهدفي الخارجي ببُعدها قد تراوحت ما بين (0.44 – 0.54)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد القيمة الداخلية للمهمة ببُعدها قد تراوحت ما بين (0.44 – 0.60)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء ببُعدها قد تراوحت ما بين (0.53 – 0.62)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد السيطرة على معتقدات التعلم ببُعدها قد تراوحت ما بين (0.41 – 0.56) وهي قِيَمْ مُناسِبة، وتُعدُّ مؤشِّرًا لصدق البناء الدَّاخلي للمقياس.

وللتحقق من ثبات الإعادة لأبعاد المقياس بطريقة الاختبار وإعادته بفارق زمني بين التطبيقين أسبوعان على عينة قوامها (40) طالبًا؛ وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأوَّل والثاني، وللتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد مقياس معتقدات الدافعية؛ فقد حسب وفق معادلة كرونباخ ألفا، واتضح أنَّ معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس وهي التوجه الهدفي الداخلي والتوجه الهدفي الخارجي والقيمة الداخلية للمهمة والكفاءة الذَّاتية للتعلم والأداء والسيطرة على معتقدات التعلم كانت (0.81، 0.83، 0.87، 0.84، 0.82) على التوالي، وكذلك كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد (0.66، 0.77، 0.88، 0.87، 0.78) على التوالي، وهذه المُعاملات تفي بأغراض الدِّراسة الحاليَّة.

♦ **ثانيًا: مقياس استراتيجيات التعلم:**

لقد قام الباحثان بترجمة مقياس استراتيجيات التعلمل (بنتريك وسميث وجراسيا وماكيتشي) (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie) (Artino, 2005) (MS LQ) ؛ حيث يتكون من (48) فقرة تُمثل استراتيجيات التعلم للطالب، موزعة على سبعة أبعاد؛ وهي: التسميع وله أربعُ فِقرات، والتوسع (التفاصيل) وله ستُ فقرات، والتنظيم وله أربعُ فِقرات، والتنظيم الذاتي ما وراء معرفي وله اثنتا عشرة فقرة، وإدارة بيئة الدراسة والوقت وله ثمان فِقرات، وتنظيم الجهود وله أربعُ فِقرات، وطلب المُساعدة الأكاديمي وله عشرة فِقرات.

للتحقق من صدق المحتوى ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية للطلبة عرض المقياس على (10) مُحَكِّمين، حيث طُلبَ منهم إبداء تعليقاتهم وملحوظاتهم حول مدى انتماء كل فقرَة إلى البعد الذي تقيسه، والسلامة اللغوية، ووضوح المعنى وأيَّة ملحوظات أو تعديلات يرونها مناسبة.وبناءً على اتفاق (80%) من المحكمين؛ فقد تمّ الأخذ بالاقتراحات، وقد تم حذف الفقرَة (30) لتشابهها في معنى الفقرة (27) لبُعد إدارة بيئة الدراسة والوقت، كما تمَّ حذف الفقرة رقم (5) المرتبطة ببُعد التوسع (التفاصيل) ؛ لعَدَم وضوحها، كما حذفت الفقرة (18) من بُعد التنظيم الذاتي ماوراء معرفي؛ لتشابهها في المعنى مع الفقرة (21) ؛ أي لأنها صياغة مُكرَّرة لِنَفس الفِكْرَة التي تتضمنها الفقرتين لنفس البُعد، كما تم حذف الفقرة (22) من بعد التنظيم الذاتي ماوراء معرفي؛ لعَدَم وضوحها، كما تمتَ إعادة صياغة بعض الفقرات.وبالتالي أصبحَ عدد فِقرات المقياس (44) فقرة، موزعة على سبعة أبعاد، وهي: التسميع وله أربعُ فِقرات، التوسع (التفاصيل) وله خمسُ فِقرات، التنظيم وله أربعُ فِقرات، التنظيم الذاتي ما وراء معرفي وله عشر فقرات، إدارة بيئة الدراسة والوقت وله سبعُ فِقرات، تنظيم الجهود وله أربعُ فِقرات، وطلب المُساعدة الأكاديمي وله عشرةُ فِقرات، ثمَّ تَمَّت طباعة المقياس بصورته النهائية.

للتحقق من دلالات صدق فقرات مقياس استراتيجيات التعلم؛ فقد حسبت قيم معاملات ارتباط الفقرة المُصحح بأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم التي تتبع لها، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد التوسع ببعدها قد تراوحت ما بين (0.46 – 0.50)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد التنظيم ببُعدها قد تراوحت ما بين (0.44 – 0.52)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي ببُعدها قد تراوحت ما بين (0.44 – 0.57)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد إدارة بيئة الدراسة والتعلم ببُعدها قد تراوحت ما بين (0.40 – 0.50)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد تنظيم الجهد ببُعدها قد تراوحت ما بين (42.0 – 49.0)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بُعد طلب المساعدة الأكاديمي ببُعدها قد تراوحت ما بين (0.59 – 0.69) وهي قِيَمْ مُناسِبة، وتُعدُّ مؤشِّرًا لصدق البناء الدَّاخلي للمقياس.

وللتحقق من ثبات الإعادة لأبعاد المقياس بطريقة الاختبار وإعادته بفارق زمني بين التطبيقين أسبوعان عينة قوامها (40) طالبًا؛ فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأوَّل والثَّاني وللتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم؛ فقد تم حسابه وفق معادلة كرونباخ ألفا، واتضح أنَّ معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس التوسع والتنظيم و التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي وإدارة بيئة الدّراسة والتعلم، وتنظيم الجهد وطلب المُساعدة الأكاديمي كانت (0.83، 0.88، 0.85، 0.83، 0.84، 0.85) على التوالي، وكذلك كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد (0.70، 0.71، 0.79، 0.73، 0.71، 0.82) على التوالي، وهذه المُعاملات تفي بأغراض الدِّراسة الحاليَّة.

المعالجات الإحصائية

استخدم برنامج نمذجة المعادلات البنيوية (AMOS v25)؛ للإجابة عن سؤال الدراسة؛ وذلك بحساب مؤشرات المطابقة، ثم الأخذ بنتائج مؤشرات التعديل؛ بهدف الوصول إلى نماذج سببيّة مُطابقة لبيانات طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك على مستوى عينة الدراسة.

عرض ومناقشة النتائج

للإجابة عن سؤال الدراسة: ما قدرة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم التفسيرية للتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؟ حسبت مؤشرات مطابقة النموذج السّببيّ النظريّ لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وذلك كما يلي:

$$(\chi2 = 706.941 ،\ df/\chi2 = 47.129 ،\ GFI = 0.838 ،\ RMSEA = 0.234 ،\ CFI = 0.72)$$

يُلاحَظُ أنَّ معظم مؤشرات مطابقة النموذج السّببيّ النّظريّ لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك لم تُحقق معاييرها وعلى وجه الخصوص كلٍ من المؤشرات (χ2/ df, CFI, RMSEA). وفي ضوء عدم مطابقة النموذج السّببيّ النّظريّ توجَّبَ تحديد العوامل المسؤولة عن عدم المطابقة لتجاوزها وصولا لنموذج سببيٍّ يُطابق بيانات علاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولذلك فقد تم حساب قيم معاملات الارتباط اللامعيارية والمعيارية الخاصة بمعتقدات الدافعية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (1).

جدول (1)

قيم معاملات الارتباط اللامعيارية والمعيارية الخاصة لمعتقدات الدافعية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

العلاقة بين:		معاملات الارتباط:			الدلالة الإحصائية
اللامعيارية		الخطأ المعياري	المعيارية	النسبة الحرجة	
التوجه الهدفي الداخلي	التوجه الهدفي الخارجي	0.008 -	0.013	0.627 -	0.531
	القيمة الداخلية للمهمة	0.113	0.014	8.063	0.000
	الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء	0.112	0.015	7.505	0.000
	السيطرة على معتقدات التعلم	0.082	0.018	4.652	0.000
التوجه الهدفي الخارجي	القيمة الداخلية للمهمة	0.09	0.012	7.631	0.000
	الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء	0.108	0.013	8.502	0.000
	السيطرة على معتقدات التعلم	0.071	0.015	4.782	0.000
القيمة الداخلية للمهمة	الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء	0.173	0.014	12.568	0.000
	السيطرة على معتقدات التعلم	0.115	0.015	7.438	0.000
الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء	السيطرة على معتقدات التعلم	0.12	0.016	7.292	0.000

يتضح من جدول (1) ضرورة إلغاء العلاقة الارتباطية بين التوجه الهدفي الداخلي والتوجه الهدفي الخارجي؛ لكون قيمة النسبة الحرجة لمعامل الانحدار اللامعياري إلى خطئها المعياري قد كانت غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ولمعرفة طبيعة التعديلات الواجب إجراءُها على بنية النموذج السّببيّ النّظريّ لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؛ فقد حسبت قيم مؤشرات التعديل للعلاقات الارتباطية بين المتغيرات غير الملاحظة لاستراتيجيات التعلم، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

جدول (2)

قيم مؤشرات التعديل للعلاقات الارتباطية بين المتغيرات غير الملاحظة لاستراتيجيات التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

التباينات المصاحبة (الارتباطات بين المتغيرات غير الملاحظة) بين:		قيمة مؤشر التعديل	التغير في المعلمة	إمكانية المعالجة
الخطأ للتنظيم		113.771	0.126	نعم؛ ضمن نفس المقياس
الخطأ للتوسع	الخطأ للتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	96.981	0.094	نعم؛ ضمن نفس المقياس
	الخطأ لإدارة بيئة الدراسة والتعلم	10.462	0.044	نعم؛ ضمن نفس المقياس
	الخطأ لتنظيم الجهد	60.9	0.077	نعم؛ ضمن نفس المقياس
	الخطأ لطلب المُساعدة الأكاديمي	51.769	0.096	نعم؛ ضمن نفس المقياس
الخطأ للتنظيم	الخطأ للتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	187.902	0.156	نعم؛ ضمن نفس المقياس
	الخطأ لإدارة بيئة الدراسة والتعلم	22.468	0.077	نعم؛ ضمن نفس المقياس
	الخطأ لتنظيم الجهد	64.278	0.094	نعم؛ ضمن نفس المقياس
	الخطأ لطلب المُساعدة الأكاديمي	46.96	0.109	نعم؛ ضمن نفس المقياس
الخطأ للتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	الخطأ لإدارة بيئة الدراسة والتعلم	12.55	0.047	نعم؛ ضمن نفس المقياس
	الخطأ لتنظيم الجهد	106.387	0.098	نعم؛ ضمن نفس المقياس
	الخطأ لطلب المُساعدة الأكاديمي	120.468	0.141	نعم؛ ضمن نفس المقياس
الخطأ لإدارة بيئة الدراسة والتعلم	الخطأ لتنظيم الجهد	22.407	0.064	نعم؛ ضمن نفس المقياس
	الخطأ لطلب المُساعدة الأكاديمي	9.043	0.055	نعم؛ ضمن نفس المقياس
الخطأ لتنظيم الجهد	الخطأ لطلب المُساعدة الأكاديمي	43.684	0.087	نعم؛ ضمن نفس المقياس

يلاحظ من جدول (2) إمكانية معالجة جميع العلاقات

الارتباطية بين المتغيرات غير المُلاحظة لاستراتيجيات التعلم الخاصة بالنموذج السببي النظري لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك لكونها تتبع لاستراتيجيات التعلم ولكونها قد تجاوزت المعيار الخاص بها البالغة قيمته (5) ؛ وبهذا تم إنشاء علاقات ارتباطية بين المتغيرات غير المُلاحظة لاستراتيجيات التعلم الخاصة بالنموذج السّببيّ لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

ثم حسبت مؤشرات مطابقة النموذج السببي لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك بعد مراعاة مؤشرات التعديل للعلاقة الارتباطية بين التوجه الهدفي الداخلي والتوجه الهدفي الخارجي وللعلاقات الارتباطية بين المتغيرات غير الملاحظة مع تثبيتها قبل مراعاتها؛ بهدف التحقق من جدوى معالجة مؤشرات التعديل للعلاقة الارتباطية بين التوجه الهدفي الداخلي والتوجه الهدفي الخارجي وللعلاقات الارتباطية بين المتغيرات غير الملاحظة، وذلك كما هو مُبيَّن:

$$(\chi2 = 25.077 \text{ ، } \chi2/df = 1.567 \text{ ، } GFI = 0.995 \text{ ، } RMSEA = 0.026 \text{ ، } CFI = 0.996)$$

يُلاحظ أنَّ معظم مؤشرات مطابقة النموذج السببي لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك بعد مراعاة مؤشرات التعديل قد حققت معاييرها وعلى وجه الخصوص جميع محكّات المعلومات قد جاءت قيمها أقل مما كانت عليه قبل مراعاة مؤشرات التعديل؛ بما يفيد أنَّ النموذج السببي بعد مراعاة مؤشرات التعديل قد قدَّم كمًّا كبيرًا من المعلومات على غير ما قد كان عليه قبل مراعاتها.

كما اختبر الفرق بين قيمتي $\chi2$ للنموذجين السببيين قبل وبعد مراعاة مؤشرات التعديل؛ حيث بلغت قيمته (681.864) عند درجة حرية واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) ؛ بما يفيد أفضلية النموذج السّببيّ بعد مراعاة مؤشرات التعديل على حساب النموذج السَّببي قبل مراعاة مؤشرات التعديل من حيث مطابقته لبيانات علاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

وقد حسبت معاملات الارتباط اللامعيارية والمعيارية بعد إجراء التعديل في ضوء قيم مؤشرات التعديل للعلاقات الارتباطية على بنية النموذج السّببيّ النّظريّ لعلاقة معتقدات الدافعية ولعلاقة المتغيرات غير الملاحظة لاستراتيجيات التعلم الخاصة بالنموذج السَّببي لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط اللامعيارية والمعيارية لعلاقة معتقدات الدافعية ولعلاقة المتغيرات غير المُلاحظة لاستراتيجيات التعلم الخاصة بالنموذج السببي لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

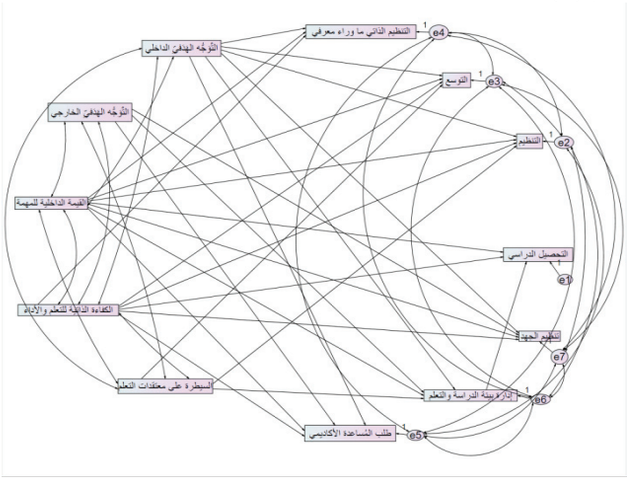
العلاقة بين:		معاملات الارتباط: اللامعيارية	الخطأ المعياري	المعيارية	النسبة الحرجة	الدلالة الإحصائية
التوجه الهدفي الداخلي	القيمة الداخلية للمهمة	0.115	0.014	0.295	8.513	0.000
	الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء	0.114	0.014	0.275	8.04	0.000
	السيطرة على معتقدات التعلم	0.083	0.017	0.166	4.82	0.000
التوجه الهدفي الخارجي	القيمة الداخلية للمهمة	0.092	0.011	0.279	8.118	0.000
	الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء	0.11	0.012	0.312	8.949	0.000
	السيطرة على معتقدات التعلم	0.072	0.015	0.171	4.945	0.000
القيمة الداخلية للمهمة	الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء	0.174	0.014	0.483	12.711	0.000
	السيطرة على معتقدات التعلم	0.116	0.015	0.267	7.491	0.000
الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء	السيطرة على معتقدات التعلم	0.121	0.016	0.262	7.347	0.000
الخطأ للتوسع	الخطأ للتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	0.096	0.01	0.344	9.41	0.000
	الخطأ لإدارة بيئة الدراسة والتعلم	0.045	0.014	0.114	3.264	0.001
	الخطأ للتوسع	0.128	0.013	0.371	10.069	0.000
الخطأ للتنظيم	الخطأ للتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	0.159	0.013	0.478	12.467	0.000
	الخطأ لإدارة بيئة الدراسة والتعلم	0.079	0.017	0.166	4.726	0.000
الخطأ للتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	الخطأ لإدارة بيئة الدراسة والتعلم	0.048	0.013	0.126	3.588	0.000

العلاقة بين: اللامعيارية		معاملات الارتباط: الخطأ المعياري	المعيارية	النسبة الحرجة	الدلالة الإحصائية
الخطأ لتنظيم الجهد	الخطأ للتوسع	0.078	0.01	7.587	0.000
	الخطأ للتنظيم	0.096	0.012	7.787	0.000
	الخطأ للتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	0.1	0.01	9.793	0.000
	الخطأ لإدارة بيئة الدراسة والتعلم	0.066	0.014	4.716	0.000
الخطأ لطلب المساعدة الأكاديمي	الخطأ للتوسع	0.098	0.014	7.04	0.000
	الخطأ للتنظيم	0.111	0.016	6.739	0.000
	الخطأ للتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	0.144	0.014	10.319	0.000
	الخطأ لإدارة بيئة الدراسة والتعلم	0.057	0.019	3.045	0.002
	الخطأ لتنظيم الجهد	0.09	0.014	6.56	0.000

يتضح من الجدول (3) أنَّ جميع العلاقات الارتباطية المتبقية بين معتقدات الدافعية وجميع العلاقات الارتباطية بين المتغيرات غير الملاحظة لاستراتيجيات التعلم الخاصة بالنموذج السّببيّ لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك قد كانت دالَّةً إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وقد اسقطت كلٌّ من العلاقات الارتباطية [علاقة التوجه الهدفي الداخلي بالتحصيل الدراسي، علاقة التوجه الهدفي الخارجي بكلٍّ من (التوسع، التنظيم، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، التّحصيل الدّراسيّ)، علاقة السيطرة على معتقدات التعلم بكلٍّ من (التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، تنظيم الجهد، طلب المساعدة الأكاديمي، التّحصيل الدّراسي)، علاقة كلٍّ من (التوسع، التنظيم، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، تنظيم الجهد، طلب المُساعدة الأكاديمي) بالتّحصيل الدّراسي] من النموذج السّببيّ لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك التي لم تكن المعاملات الانحدارية المعيارية لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) ؛ ولكون عملية الإسقاط سالفة الذكر قد تمت على سبع مراحل ولتعذر عرض الجداول الخاصة بجميع المراحل السبع، فقد تم الاكتفاء بعرض قيم معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لعلاقات النموذج السببي المُقترح لمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المُتبقية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (3).

يُلاحظ من الجدول (3) أن كافة قيم النسب الحرجة لمعاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية للمتنبئات بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك قد كانت دالَّةً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وذلك كما هو مُبيَّن في شكل رقم (1).



شكل رقم (1)

النموذج السببي المُقترح لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة البكالوريوس لدى جامعة اليرموك

وللتمكن من توصيف النموذج السّببيّ المُقترح لعلاقة معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم بالتّحصيل الدّراسي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؛ فقد تم حساب قيم معاملات الانحدار المعيارية للآثار (المباشرة، وغير المباشرة، والكلية) للمُتنبئات (معتقدات الدافعية، استراتيجيات التعلم) وتباينها المُفسَّر بالمُتنبأ بها (التوسع، التنظيم، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، إدارة بيئة الدراسة والتعلم، تنظيم الجهد، طلب المُساعدة الأكاديمي، التّحصيل الدّراسيّ) لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، يُلاحَظُ أنَّ المتنبئات قد جاءت على الترتيب تنازليًا وفقًا للتباين المُفسر على النحو الآتي:

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ المُتنبئات؛ معتقدات الدافعية (التوجه الهدفي الداخلي، القيمة الداخلية للمهمة، الكفاءة الذاتية للتعلم) للدافعية تُفسِّر ما مقداره (27%) من التباين المُفسَّر الكلي لاستراتيجية (التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) في التعلم، وبهذا فقد حقَّقت المرتبة الأولى؛ وَيُمكنُ تفسير هذه النتيجة بأنَّ إدراك الطالب الجامعي للأسباب التي تجعله يَهْتَمَّ وينخرط بالمهمة؛ التي من أهَمِّها الفضول والتحدي والتَّمكن، ومدى ارتباطها بأهدافه القصيرة والبعيدة الْمَدى، و الخبرات التي يمر بها الطالب تؤثر في نوعيَّة الأهداف والمهمات التي يضعها لنفسه للعمل على تحقيقها؛ كما أنَّ هذه المؤشِّرات السابقة سالفة الذكر التي ترتبط بالتوجه الهدفي الداخلي والقيمة الذاتية والكفاءة الذاتية قد تؤثر بشكل مُباشر بالتنظيم الذاتي ما وراء معرفي لدى الطالب؛ فتدفعه إلى المُحافظة على تركيزه أثناء تعلُّمه لمُحتوى مساق مُعَيَّن، وتنويعه لأنَّماط تعلمه التي تتناسب مع محتوى المساق الذي يتعلَّمه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إن مفهوم الذات الأكاديمي له أثر إيجابي كبير على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن

الاستراتيجيات المختلفة.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيثُ إنَّ الكفاءة الذاتية ترتبطُ ارتباطًا ذا دلالةٍ إحصائيَّةٍ مع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ المُتنبئات؛ معتقدات الدافعية (التوجه الهدفي الداخلي، القيمة الداخلية للمهمة، الكفاءة الذاتية للتعلم، السيطرة على معتقدات التعلم) تُفسِّر ما مقداره (26.5%) من التباين المُفسَّر الكلي لاستراتيجية (التوسع) في التعلم، في المرتبة الثانية؛ ويمكن تفسير ذلك من مُنْطَلَقِ سعي الفرد نحو إشباع حاجته للتحدِّي والفضول ضمن إطار قدراته، حيثُ إنَّ اختبار الطالب الجامعي لقدراته من خلال مهمات متوسطة الصعوبة يُؤدي ذلك إلى تكوين توقعات مُوجَبَة تجاه قدراته وإمكاناته، والسعي المتواصل نحوَ إتقانَّ المهمات. وفي السياق نفسه فإنَّ البيئة المحيطة بالطالب الجامعي مليئة بالمشتّتات المُحتملة كَضُغوطات الجدول الدِّراسي، وصعوبة الموادِّ الدِّراسيَّة وغيرها من المُشتِّتات.ولذلك فهو بحاجة إلى عملية الضبط لمُعتقدات التعلم، إذ تشير إلى بذل الجهود نحو تحقيق الأهداف بالرغم من المشتّتات المُحتملة.وكل ما سَبَق من مُعتقدات الدافعية من شأنَّه أنْ يُساعد الطالب الجامعي على التركيز بشكل أكبر ومُحاولة فهمَ المادة التعليمية، وربط الأفكار، والتوسع بشكل أكبر في مجالٍ علميٍّ مُعَيَّنٍ أو مساقٍ مُعَيَّنٍ.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إنَّ مفهوم الذات الأكاديمي له أثر إيجابي كبير على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن الاستراتيجيات المختلفة.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيثُ إنَّ الكفاءة الذاتية ترتبطُ ارتباطًا ذا دلالةٍ إحصائيَّةٍ مع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ المُتنبئات؛ معتقدات (التوجه الهدفي الداخلي، القيمة الداخلية للمهمة، الكفاءة الذاتية للتعلم، السيطرة على معتقدات التعلم) للدافعية تُفسِّر ما مقداره (25.2%) من التباين المُفسَّر الكلي لاستراتيجية (التنظيم) في التعلم، في المرتبة الثالثة، كما أنَّ المُتنبئات السابقة إضافةً إلى (التوجه الهدفي الخارجي للدافعية) تُفسِّر ما مقداره (15.3%) من التباين المُفسَّر الكلي لاستراتيجية (التنظيم) في التعلم، في المرتبة الخامسة؛ ويمكن تفسير ذلك انطلاقًا من أنَّ امتلاك الطالب الجامعي لقائمة أهداف تتعلق بمحتوى المساق الدِّراسي وأحداث الفصل الأكاديمية، وترتيبها حسب أولوياتها يزيد من دافعيته، والأهم من ذلك وجود ارتباطٍ منطقيٍّ بين الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها والسلوك الناتج عن هذا الدافع للوصول إلى ذلك الهدف دون إهمال للعوامل الخارجية (Senko, Hulleman& Harackie-wicz,2011 ،آمال 2007.) فالتوجه الهدفي الداخلي يتطلَّب الوفاء بمعايير النجاح المُرتبطةِ بالمهام.

وعلى النقيض من ذلك؛ فالبعض الآخر من الطَّلبة يُدركُ أنَّهُ ينخرط في المهمة لأسباب خارجية كالمُكافآت الماليَّة والعلامات المرتفعة، والتباهي أمام الزملاء والزميلات؛ فإن سلوكهم لا يتسم بالثبات النسبي.وفي السياق نفسه كُلَّما ارتفعت قيمة المهمة كُلَّما تطَّلبت من الطالب بذل المزيد من الجهود؛ لتحقيق الأهداف التي يمكن أَنْ تكون ضمن نطاق قُدراته أو أعلى من قُدُراته فتُثير فيه التحدي، الذي يتطلَّب منه مُمارسة الضبط الداخلي؛ لِضَبْطِ أفكاره، ومُمارَسَة الضبط الخارجي لِضَبْطِ البيئة الخارجية.فهذه المؤشِّرات السابقة سالفة الذكر التي ترتبط بمُعتقدات الدافعية قد تساعد الطالب الجامعي على تنظيم المساقات الدِّراسيَّة على شكل مخططاتٍ مفاهيميَّةٍ، أو توليد مخططات مفاهيمية جديدة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إنَّ مفهوم الذات الأكاديمي له أثر إيجابي كبير على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن الاستراتيجيات المختلفة.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيثُ إنَّ الكفاءة الذاتية ترتبطُ ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ المُتنبئات؛ معتقدات الدافعية (التوجه الهدفي الداخلي، التوجه الهدفي الخارجي، القيمة الداخلية للمهمة، الكفاءة الذاتية للتعلم) تُفسِّر ما مقداره (24.4%) من التباين المُفسَّر الكلي لاستراتيجية (تنظيم الجهد) في التعلم، في المرتبة الرابعة؛ ويمكن تفسير ذلك من مُنطَلَقِ أنَّ جميع الطُّلَّبة الجامعيِّينَ يمتلكونَ مستويات مختلفة من الدافعية التي تجعلهُم يتباينون في سلوكياتهم تبعًا لها؛ حيثُ إنهم يتباينون فيها من حيث الدَّرجة والنوع؛ فمن جهة إن امتلاك بعض الطلبة لمُحِّركات داخلية مثل الانخراط بالمهمة لأسباب من أهمِّها التحدِّي والفضول، واختيار المهمات التي تُلبِّي حاجاتهم ويستطيعون أن يتعلموا منها أشياء جديدة، قد تؤثِّر بشكل إيجابي في سلوكهم اليوميِّ من حيثُ: الحضور المُبكِّر للمُحاضرات الجامعيَّة، والعمل على إنجاز المهمَّات بجدِّيَّة والمُحافَظَة على الاستمراريَّة في ذلك، وتَحَمُّل مسؤولية المهمات دون طلبِ المُساعَدَة.

وعلى النقيض من ذلك؛ فإنَّ امتلاك بعض الطُّلَّبة الجامعيِّينَ لمُحِّركات خارجيَّة لسلوكهم مثل الحصول على درجات مرتفعة، ومُقارنة أَنْفُسهمْ بالآخرين، قد يؤثر بشكلٍ سلبي في سلوكهم اليوميِّ. وفي السيَّاقِ نَفسه فإنَّ حبَّ واهتمام الطُّلَّبة الجامعيِّينَ لما يَتَعَلَّمُونَهُ من محتوى مساقات وأهمِّيَّة فَهمِه بالنسبة لهم؛ قد يؤثر بانتظامهم بالدوام، واستقلاليتهم وتحملهم للمسؤولية.وفي الاتجاه نفسه فإن اختبار الطُّلَّبة الجامعيِّينَ لقدراتهم ضمن مهمات بمستويات مختلفة الصعوبة، قد يُساهِمُ ذلك في تشكيل توقعات وتنبؤات لهم تجاه قُدُراتِهِمْ على الأداء الجيِّد، والَّتي يُمكنُ أن يُدْركوها كمُؤشرات للنجاح من خلال خُطَّة المساق الدِّراسيِّ التي يستلموها في بداية الفصل الدِّراسيُّ؛ فهذه الأسباب تؤثر سَلْبًا أو إيجابًا في تنظيم الطُّلَّبة الجامعيِّينَ لجُهودِهم التي يَبْذولوها في أثناء إنجازِهم للمهماتِ المُرتَبِطَة بالمساقات مثل (الحضور والغياب، والعروض التقديمية، المُشاركَة الصَّفِّيَّة، والنَّشاطات، والاختبارات).

كما تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إن مفهوم الذات الأكاديمي له أثر إيجابي كبير على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن الاستراتيجيات المختلفة.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيثُ

إنَّ الكفاءة الذاتية ترتبطُ ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ المتنبئات؛ معتقدات الدافعية (التوجه الهدفي الداخلي، التوجه الهدفي الخارجي، القيمة الداخلية للمهمة، الكفاءة الذاتية للتعلم، السيطرة على معتقدات التعلم) واستراتيجية (إدارة بيئة الدراسة والتعلم) للتعلم تُفسِّر ما مقداره (9.1%) من التباين المُفسَّر الكلي بالتّحصيل الدّراسيّ، في المرتبة السادسة؛ ويمكن تفسير ذلك على أنَّ استراتيجيَّة (إدارة بيئة الدراسة والتعلم) تتكوَّن من أربعة أبعاد: إدارة الوقت وتنظيم بيئة التعلم والذي يتمثل بـ (مهارات الدراسة، الاستثمار المناسب لوقت الدراسة)، وتنظيم الجهود، وتعلم الأقران، والاندماج بالمجموعات الدراسية، وطلب المساعدة الأكاديمي.(Credé & Phillips, 2011) حيثُ إنَّ كلَّ هذه الأبعاد التي تتكوَّن منها استراتيجيَّة (إدارة بيئة الدراسة والتعلم) يُمكن أن تتأثر من خلال التوجه الهدفي للطلبة الجامعيِّينَ؛ حيثُ إنَّ التوجه الهدفي الداخلي الذي يمتلكه بعض الطلبة الجامعيِّين قد يؤثر بشكلٍ إيجابيٍّ من خلال توظيفهم لاستراتيجيات تعلم تتناسب مع أنماط تعلمهم المتباينة، واستثمارهم للوقت في أثناء دراستهم، وتنظيم جهودهم حتى في حال صعوبة المهمة أو الملل، والتفاعل مع الأقران، ويدفعهم فضولهم وشعورهم بالإثارة والتحدي إلى طلب المُساعدة الأكاديمي.

وعلى النقيض من ذلك؛ فإنَّ التوجه الهدفي الخارجي الذي يمتلكه بعض الطَّلبة الجامعيِّين مرتبط بالمكافآت الخارجية (الجوائز) والعلامات المرتفعة، ومقارنة أنفُسِهِمْ بالآخرين والتَّباهي أمامهم؛ وبالتالي فإن هذه المؤشرات قد تؤثر على إدارة بيئة الدراسة والتعلم بما تتكون من أبعاد؛ لأنها مرتبطة بشكل مؤقت بتأثير المُعزِّزات الخارجيَّة.

وفي السياق نفسه فإن حبُّ الطّلبة الجامعيّين لما يتعلمونه ودرجة اهتمامهم بمحتوى المساقات، ومُحاولة فهمهم لهُ، ومدى فائدته لهم، إضافةً للخبرات التي يَمُرّونَ بها تؤدي إلى تشكيل توقعات حول قدراتهم والمواد التي يختاروها، وما الأهداف التي يتوجب عليهم تحقيقها، والمهمات التي يتوجب عليهم الانخراط بها، وكل ما سلف ذكره من مؤشرات للقيمة والكفاءة الذاتية؛ قد يؤثر إيجابًا أو سلبًا في إدارتهم لبيئة الدراسة والتعلم؛ من خلال تنويع استراتيجيات تعلمهم، وتنظيم جهودهم، والتفاعل مع زملائهم، وطلب المُساعدة الأكاديمية في سبيل تحقيق فهم أفضل للمُحتوى. وَلَمَّا كانت البيئة المُحيطة بالطّلبة الجامعيّين مليئة بالمُشتّتات المُحتملة من حيث رسوم الدِّراسة الجامعية، وضغوطات الجدول الدِّراسي، والكم الهائل من المهمات، وغيرها من المُشَتِّتات، التي قد تؤدي إلى صعوبة الالتزام بجدول دراسيٍّ، وتشتت أفكارهم أثناء المحاضرات الجامعية، وصعوبة المواد الدِّراسيَّة؛ مما يدفعهم إلى ترك الخطة الموضوعة، أو دراسة الموضوعات السهلة بدلًا من المواد الصعبة؛ لذلك كان لزامًا عليهم أن يمتلكوا القدرة على الضبط الداخلي عن طريق ضَبْط الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والانفعالية، والدافعية، وأن يمتلكوا القدرة على الضبط الخارجي لضَبْط البيئة الخارجية أيضًا (العايش ومرغني، 2014).

هذا و تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إنَّ جميع استراتيجيات التعلم العميقة لها تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي، وأن منحى المعالجة العميقة يرتبط إيجابيًّا مع مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، ولكنها تختلف جُزئيًّا من حيثُ إنَّ جميع استراتيجيات التعلم السطحية لها تأثير سلبي على التحصيل الأكاديمي.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadel-emula et al., 2013) من حيثُ ارتباط الكفاءة الذاتية ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة مع التوجه الهدفي (التَّمكن) الإتقاني، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، والتحصيل الدراسي.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جزئيًّا مع دراسة كل من سدجات وآخرين (Sed-aghat et al., 2011) من حيثُ ارتباط الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة مع التحصيل الدراسي.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة العلوان و العطيات (2010) من حيثُ وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي للطلبة؛ ومن حيثُ إنَّ هناك فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل، والطلبة متدنيّ التحصيل في الدافعية الداخلية الدراسية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية.كما تتفق نتائج هذه الدراسة الحالية جزئيًّا مع دراسة سونجر وكونجورين (Sungur & Güngoren, 2009) من حيثُ ارتباط الكفاءة الذاتية ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع التوجه الهدفي (التَّمكن)، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، والتحصيل الدراسي.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة آمال (2007) من حيثُ إنَّ هناك ارتباطًا قويًّا وموجَبًا، بين التّحصيل الدّراسيّ ومستويات الدافعية واستراتيجيات التعلم يتمثل بمُعامل ارتباط قُدِّر بـ (0.80). كما تتفق نتائج هذه الدراسة الحاليَّة جزئيًّا مع دراسة سيمسك وبلابان (Simsek & Balaban, 2010) من حيثُ إنَّ الطلاب الناجحين هم مَن يستخدمون استراتيجيات تعلم أفضل وبشكل أكبر، ولكنها اختلفت جزئيًّا من حيثُ إنَّ استراتيجيات مُعَيّنة تساهم في أداء الطالب الدراسي (تحصيله) أكثر من الاستراتيجيات الأخرى.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى إنَّ المُتنبئات معتقدات الدافعية (التوجه الهدفي الداخلي، التوجه الهدفي الخارجي، القيمة الداخلية للمهمة، السيطرة على معتقدات التعلم) تُفسِّر ما مقداره (5%) من التباين المُفسَّر الكلي باستراتيجية (إدارة بيئة الدراسة والتعلم) في التعلم، في المرتبة السابعة والأخيرة؛ ويمكن تفسير ذلك من خلال الأسباب السابقة سالفة الذكر والمُتعلقة باستراتيجية (إدارة بيئة الدِّراسة والتعلم)، بالإضافة إلى أن هذه البيئة شديدة التعقيد؛ فهي تتضمن الطّلبة الجامعيّين بمُعطيات شخصيَّاتهم الفكرية والانفعاليَّة والسلوكيَّة وتفضيلاتهم الشخصيَّة؛ والتي تتباين بين الطّلبة، كما تؤدي إلى تباينُهم في التحكم بدوافعهم، وسيطرة دوافع على دوافع أُخرى، وقدرتهم على التفاعل مع زملائهم وتفهُّمهم، وتحملهم للمسؤوليَّة حيالَ إدارة بيئة دراستهم؛ من خلال استثمارهم للوقت وتنظيم جهودهم في حالة الملل أو صعوبة المادة، والتفاعل مع زُملائهم، وطلب المُساعدة الأكاديمي، وقدرتهم على وضع خطة ضمن قدراتهم، والتركيز في أثناء أدائهم للمهمة، وترتيب أهدافهم حسب أولوياتها، وعلى النقيض؛ فَهُمْ لا يُدركون مُواجهة صعوبة المهمة على أنها إنجاز يعمل على صقل شخصياتهم، بقَدر ما ينظرون إليها على أنها موقف مرتبط بجائزة ماليَّة أو علامات مرتفعة؛ وقد يؤدي ذلك إلى المُبالغة في طلب المُساعدة الأكاديمية، والبحثِ عن الموضوعات السَّهلة، وعدم قدرتهم على وضع خطة

ضمن قدراتهم، والتركيز في أثناء أدائهم للمهمة؛ لانشغالهم بأنشطة أخرى غير مهمة.وفي السياق نفسه فإن المشكلات الاقتصاديّة التي يُعاني بعض الطّلبة الجامعيّين؛ قد تؤدي إلى افتقار بيئة تعلمهم إلى بعض الوسائل المُعينة لهم في أثناء تعلمهم كتوفر وسائل التكنولوجيا الحديثة (الحاسوب الشخصي)، بالإضافة إلى الانترنت؛ فهذه الأسباب قد تؤدي إلى تشتت تفكيرهم وعدم التركيز في عمليَّة تعلمهم، لكن هذا الكلام لا ينطبق على جميع الطلبة الذين يُعانون من مشكلات اقتصادية؛ لأن مُعطيات شخصياتهم – على الرغم من هذه المُشكلات الاقتصادية – قوية وقادرة على التعلم والتركيز بعيدًا عن هذه المُشتّتات المُحتمَلَة.وعلى النقيض من ذلك فإن البعض الآخر من الطّلبة الجامعيّين الذين لا يُواجهون مشكلات اقتصادية؛ قد يكونوا قادرين على إدارة بيئة دراستهم وتعلمهم، من خلال توفير ما يلزم من وسائل التكنولوجيا الحديثة؛ فهذا قد يساعد على زيادة تركيزهم في عمليَّة تعلمهم إلى حدٍّ ما، معظم الأسباب سالفة الذكر قد تؤثر سلبًا أو إيجابًا في تباين مستوى إدارة الطلبة الجامعيِّينَ لبيئة دراستهم وتعلمهم، ولأن هذه البيئة شديدة التعقيد لتضمنها متغيرات عديدة ومتباينة في خصائصها، وبعضها يمكن رؤيته، والبعض الآخر لا يمكن رؤيته؛ لذلك السبب السالف الذكر لا يمكن ذكر الأسباب جميعها، ومن هنا يمكن تفسير قِلّة التباين المُفسَّر للمعتقدات الدافعية لهذه الاستراتيجيَّة في التعلم.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إن مفهوم الذات الأكاديمي له أثر إيجابي كبير على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن الاستراتيجيات المختلفة.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيثُ إنَّ الكفاءة الذاتية ترتبطُ ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة مع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا.

ويلاحظ أنَّ درجة إسهام المتنبئات قد جاءت على الترتيب تنازليًا وفقًا للآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية – مُقاسةً بمعاملات الانحدار المعيارية – بالتّحصيل الدّراسيّ – لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك على النحو الآتي:

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه كلما زادت استراتيجية إدارة بيئة الدراسة والتعلم في التعلم بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ تراجع في التحصيل الدراسي بشكل كلي (مباشر) بمقدار (0.251). وقد جاءت استرتيجية إدارة بيئة الدراسة والتعلم في المرتبة الأولى، ويمكن تفسير ذلك؛ من خلال أنَّ مُبالغة الطَّلبة الجامعيِّين في تهيئة الظروف المُناسبة للتعلم من حيثُ السَّكن بشكل مستقل، والإفراط في استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب الشخصي، والبحث عن أسهل الطرق للتعلم؛ قد يؤدي إلى انهماكهم في أجواء الترف والراحة الزائدة الناتج عن إدراكهم الخاطئ لإدارة بيئة الدِّراسة والتعلم، ويؤدي ذلك إلى كثرة المُشتّتات كالمُبالغة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لساعات طويلة، وقضاء معظم وقته في المقاهي العامة، وغيرها من الأنشطة الأخرى؛ حيثُ إنَّ هذه الأسباب سالفة الذكر تفسر بعض الأسباب الكامنة وراء حقيقة الأمر بدلًا من الحكم على الأمر بظاهره إدارة بيئة الدراسة والتعلم؛ حيث يمكن أن يستغل بعض الطلبة الجامعيّين الموارد المتوفرة لمنحى غير منحى التعلم.

تتفق هذه النتيجة جُزئيًّا مع دراسة سيمسك وبلابان (Sim-sek & Balaban, 2010) من حيثُ إنَّ استراتيجيات مُعَيَّنة تساهم في أداء الطالب الدراسي (تحصيله)، أكثر من الاستراتيجيات الأخرى.هذا و تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إن جميع استراتيجيات التعلم العميقة لها تأثير إيجابي على التّحصيل الدِّارسيِّ، ولكنها اتفقت جُزئيًّا من حيثُ إنَّ جميع استراتيجيات التعلم السطحية لها تأثير سلبي على التّحصيل الدِّارسيِّ.كما تختلف نتائج هذه الدراسة الحالية جزئيًّا مع دراسة سونجر وكونجورين (Sungur & Güngoren, 2009) من حيثُ ارتباط الكفاءة الذاتية ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع التوجه الهدفي (التَّمكن)، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا والتّحصيل الدِّارسيِّ.كما تختلف هذه النتيجة جُزئيًّا مع دراسة المصري (2009) من حيثُ إنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقًا لمستوى التّحصيل (عالٍ، ومتدنٍّ) على بُعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة أنه كلما زادت معتقدات (القيمة الداخلية للمهمة) للدافعية بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ اطراد في التّحصيل الدِّارسيِّ بشكل [كُليٍّ بمقدار (0.139) ومباشر بمقدار (0.085) وغير مباشر بمقدار (0.054)].وقد جاء معتقدات القيمة الداخلية للمهمة للدافعية في المرتبة الثانية؛ وَيُمكنُ تفسير هذه النتيجة بأنَّ إدراك الطلبة الجامعيِّين للأسباب التي تجعلهم يَهْتَمُّون وينخرطون بالمهمة؛ التي من أهَمِّها الفضول والتحدي والتَّمكُّن، قد يؤدي ذلك إلى تحسين تعلمهم، وبالتالي رفع مستوى تحصيلهم الدراسيِّ.

هذا وتتفق نتائج الدراسة جُزئيًّا مع دراسة لوناس (2013) من حيثُ العلاقة الإيجابية المرتفعة بين الدافعية للتعلم والتحصيل. كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيث ارتباط استراتيجية التوسع (التفاصيل) ارتباطًا ذا دلالة إحصائية بالتّحصيل الدِّارسيِّ.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جزئيًّا مع دراسة سدجات وآخرين (Sed-aghat et al., 2011) من حيثُ ارتباط الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف ارتباطًا ذا دلالة إحصائيّة مع التّحصيل الدِّارسيِّ.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة العلوان و العطيات (2010) من حيثُ وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي للطلبة.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة سونجر وكونجورين (Sungur & Güngören, 2009) من حيثُ وجود علاقات موجبة بين جميع متغيرات المعتقدات الدافعية والتحصيل.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة المصري (2009) من حيثُ وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين بُعد استراتيجيات الدافعية للتعلم و التّحصيل الدِّارسيِّ.

وقد أشارت نتائج الدراسة أنه كلما زادت معتقدات (الكفاءة الذاتية) للدافعية بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ اطراد في التّحصيل الدِّارسيِّ بشكل كلي (مباشر) بمقدار (0.084). وقد جاء معتقدات الكفاءة الذاتية للتعلم في المرتبة الثالثة؛ ويمكن تفسير ذلك من حيثُ إنَّ اختبار الطالب الجامعي لقدراته من خلال مهمات متوسطة الصعوبة يُؤدي ذلك إلى تكوين توقعات مُوجَبَة

تجاه قدراته وإمكاناته، والسعي المتواصل نحوَ إتقان المهمات، وَمُواجهة الصعوبات التي تعترضه، فهو يستفيد من خبرات النجاح والفشل التي يَمُرُّ بها، فهذه الخبرات تدفعه إلى المُثابرة، وبالتالي رفع مستوى تحصيله الدِّراسيِّ.

هذا وتتفق نتائج الدراسة جُزئيًّا مع دراسة لوناس (2013) من حيثُ العلاقة الإيجابية المرتفعة بين الدافعية للتعلم والتحصيل. كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al.,2013) من حيث ارتباط استراتيجية التوسع (التفاصيل) ارتباطًا ذا دلالة إحصائيّة بالتّحصيل الدِّارسيِّ.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جزئيًّا مع دراسة سدجات وآخرين (Sed-aghat et al., 2011) من حيثُ ارتباط الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع التّحصيل الدِّارسيِّ.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة سونجر وكونجورين (Sungur & Güngören, 2009) من حيثُ وجود علاقات موجبة بين جميع متغيرات معتقدات الدافعية والتّحصيل.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة المصري (2009) من حيثُ وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين بُعد استراتيجيات الدافعيّة للتعلم و التّحصيل الدِّارسيِّ.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه كلما زادت معتقدات (السيطرة على معتقدات التعلم) للدافعية بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ تراجع في التّحصيل الدِّارسيِّ بشكل كليّ (غير مباشر) بمقدار (0.034). وقد جاءت معتقدات السيطرة على معتقدات التعلم للدافعية في المرتبة الرابعة؛ ويمكن تفسير ذلك من حيثُ إنَّ مرور الطَّلبة الجامعيِّين بخبرات مختلفة في مستوياتها، وتبايُنهم في كيفيَّة إدراكهم وتفسيراتهم لأسباب النجاح والفشل، كعزو نتائج تحصيلهم الدِّراسيِّ لأسبابَ داخليَّة (تدني مستوى قدراتهم) يؤدِّي إلى انخفاض مستوى الجَهد المبذول في المرَّات اللاحقة، مما يؤدي إلى تدنِّي مستوى تحصيلهم الدِّراسيِّ.أو عزو نتائج تحصيلهم الدِّراسيِّ لأسباب خارجيَّة؛ كصعوبة المهمَّة أو الحظ؛ يؤدِّي إلى انخفاض مستوى الجَهد المبذول في المرَّات اللاحقة (علاونة، 2011). ما يؤدي إلى تدنِّي مستوى تحصيلهم الدِّراسيِّ، وكل ذلك كنتيجة للعزو الخاطىء المبنيِّ على الإدراك الخاطئ لذاته وتحيُّزه في ذلك.

هذا وتختلف نتائج الدراسة جُزئيًّا مع دراسة لوناس (2013) من حيثُ العلاقة الإيجابية المرتفعة بين الدافعية للتعلم والتحصيل.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيث ارتباط استراتيجية التوسع (التفاصيل) ارتباطًا ذا دلالَة إحصائيَّة بالتّحصيل الدِّارسيِّ.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة سدجات وآخرين (Sedaghat et al., 2011) من حيثُ ارتباط الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة مع التّحصيل الدِّارسيِّ.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة العلوان و العطيات (2010) من حيثُ وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بين الدافعية الداخلية والتّحصيل الدِّارسيِّ للطلبة.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة سونجر وكونجورين (Sungur & Güngören, 2009) من حيثُ وجود علاقات موجبة بين جميع متغيرات معتقدات الدافعية والتّحصيل.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة المصري (2009) من حيثُ وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين بُعد استراتيجيات الدافعيّة للتعلم و التّحصيل الدِّارسيِّ.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما زادت معتقدات (التوجه الهدفي الداخلي) بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ تراجع في التّحصيل الدِّارسيِّ بشكل كلي (غير مباشر) بمقدار (0.023). وقد جاءت معتقدات التوجه الهدفي الداخلي للدافعية في المرتبة الخامسة؛ وَيُمكنُ تفسير هذه النتيجة بأنَّ إدراك الطالب الجامعي للأسباب التي تجعله يَهْتَمَّ وينخرط بالمهمة؛ التي من أَهَمِّها الفضول والتحدي والتَّمكن، يؤدي إلى تحسين تعلُّمه، وبالتالي رفع مستوى تحصيله، هذا قد يبدو في ظاهر الأمر؛ لكن معظم الطَّلبة الجامعيِّين يختارون المساقات فقط لأنهم يُحبُّون التحدي والمُغامرة، وتُشعرهُمُ بإثبات ذاتهم؛ أي أنَّه ابتعد عن الأسباب الحقيقية المرتبطة بالتوجه الهدفي الداخلي للانخراط بالمهمة السالفة الذكر، كما أنَّ الدوافع الكامنة لدى معظم الطَّلبة الجامعيِّين كظروفهم الأسرية الصعبة، والمشكلات الاقتصادية، والمُشكلات الصِّحيَّة التي يُعانون منها في بعض الأحيان (الظروف الطارئة)، تدفعهم للهروب من واقعهم المؤلم؛ فالأسباب سالفة الذّكر قد تكمن وراء اندفاعهم لتعلم مهارات جديدة؛ لِتَحسين مستوى معيشتهم، وما إنْ تنتهي هذه الظروف يعود إلى حياته الاعتيادية ويقل مستوى اهتمامهم بالمحتوى العلمي، وبالتالي يتراجع مستوى تحصيلهم الدِّراسي، حيثُ إنَّ العلاقة بين التوجه الهدفي الداخلي للدافعيَّة والتّحصيل الدِّراسيِّ قد تتغير بتغيُّر المهمات التعليميّة والظروف المحيطة، فالثقافات المتباينة تختلف من حيثُ التوجهات التربوية والقيم التي تُلقي بِظلالِ آثارها على العمل الفردي والجماعي.

وتختلف نتائج الدراسة جُزئيًّا مع دراسة لوناس (2013) من حيثُ العلاقة الإيجابية المرتفعة بين الدافعية للتعلم والتحصيل. كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al.,2013) من حيث ارتباط استراتيجية التوسع (التفاصيل) ارتباطًا ذا دلالة إحصائيّة بالتّحصيل الدِّارسيِّ.كما خختلف نتائج هذه الدِّراسة جزئيًّا مع دراسة سدجات وآخرين (Sed-aghat et al., 2011) من حيثُ ارتباط الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع التّحصيل الدِّارسيِّ.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة العلوان و العطيات (2010) من حيثُ وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بين الدافعية الداخلية والتّحصيل الدِّارسيِّ.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة سونجر وكونجورين (Sungur & Güngören, 2009) من حيثُ وجود علاقات موجبة بين جميع متغيرات معتقدات الدافعية والتحصيل.

وأشارت نتائج البحث إلى أنه كلما زادت معتقدات (التوجه الهدفي الخارجي) للدافعية بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ تراجع في التّحصيل الدِّارسيِّ بشكل كليّ (غير مباشر) بمقدار (0.018). وقد جاءت معتقدات (التوجه الهدفي الخارجي) للدافعية في المرتبة السادسة؛ وَيُمكنُ تفسير هذه النتيجة بأنَّ التوجه الهدفي الخارجي الذي يمتلكه بعض الطَّلبة الجامعيِّين؛ قد يؤثر بشكل سلبيٍّ لأنه مرتبط بالمكافآت الخارجية (الجوائز) والعلامات المرتفعة، ومقارنة أَنفُسِهِمْ بالآخرين والتَّباهي أمامهم؛ وكل ما سلف ذكْرُهُ

من مؤشرات التوجه الهدفي الخارجي يؤدي إلى توقفهم عن تحسين تحصيلهم الدِّراسي بانتهاء تأثير المثيرات المُعزِّزة الخارجيَّة.

وتختلف نتائج الدراسة جُزئيًّا مع دراسة لوناس (2013) من حيثُ العلاقة الإيجابية المرتفعة بين الدافعية للتعلم والتحصيل. كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al.,2013) من حيثُ ارتباط استراتيجية التوسع (التفاصيل) ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة بالتّحصيل الدِّارسيِّ.كما خختلف نتائج هذه الدِّراسة جزئيًّا مع دراسة سدجات وآخرين (Sed-aghat et al., 2011) من حيثُ ارتباط الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة مع التّحصيل الدِّارسيِّ.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة العلوان و العطيات (2010) من حيثُ وجود علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين الدافعية الداخلية والتّحصيل الدِّارسيِّ.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة سونجر وكونجورين (Sungur & Güngören, 2009) من حيثُ وجود علاقات موجبة بين جميع متغيرات معتقدات الدافعية والتحصيل، ولكنها تتشابه جزئيًّا من حيثُ وجود علاقة سالبة بين التوجه نحو أهداف الأداء والتّحصيل الدِّراسيِّ.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة المصري (2009) من حيثُ وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين بُعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتّحصيل الدِّارسيِّ.

ثم يلاحظ أنَّ درجة إسهام المتنبئات على الترتيب تنازليًا وفقًا للآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية – مُقاسةً بمعاملات الانحدار المعيارية – باستراتيجية إدارة بيئة الدراسة والتعلم في التعلم لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك على النحو الآتي:

أشارت نتائج البحث إلى أنه كلما زادت معتقدات (القيمة الداخلية للمهمة) بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ تراجع في استراتيجية إدارة بيئة الدراسة والتعلم في التعلم بشكل كلي (مباشر) بمقدار (0.216). وقد جاءت معتقدات القيمة الداخلية للمهمة للدافعية في المرتبة الأولى؛ وَيُمكنُ تفسير هذه النتيجة بأَنَّ حبَّ الطّلبة الجامعيّين لما يتعلمونه ودرجة اهتمامهم بمحتوى المساقات، ومُحاولة فهمهم للمُحتوى، ومدى فائدته لهم في حياتهم اليوميَّة، يختلف طالبٍ لآخر؛ فما هو مُهم عند طالبٍ قد يكون غير مُهم عند طالبٍ آخر، لكن في النهاية فإن ما يُحبِّه الطالب ليس بالضرورة أَنْ يتَّسق مع الخطة الجامعيَّة للمساقات، فقد يكون الطالب يُحِّبُ الموضوعات السهلة؛ وهذا يُخالف الترتيب العام لمحتوى المساقات، الذي يبدأ من الأسهل إلى الأصعب، وكل ما سلف ذكرهُ قد يؤثر إيجابًا أو سلبًا في إدارتهم لبيئة الدراسة والتعلم من خلال تنويع استراتيجيات تعلمهم، وتنظيم جهودهم، والتفاعل مع زملائهم، وطلب المُساعدة الأكاديمية، في سبيل تحقيق فهم أفضل للمُحتوى.

وفي الاتجاه نفسه؛ إذا كانت القيمة لمحتوى المساق أكبر بالنسبة إليهم؛ فقد يدفعهم ذلك إلى مُبالغة بعض الطّلبة الجامعيِّين في تهيئة الظروف المُناسبة للتعلم من حيثُ السَّكن بشكل مستقل، والإفراط في استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب الشخصي، والبحث عن أسهل الطرق للوصول إلى المعلومة؛ قد يؤدي إلى انهماكهم في أجواء الترف والراحة الزائدة التي تكمن في إدراكهم الخاطئ لإدارة بيئة الدِّراسة والتعلم؛ هذه الأسباب سالفة الذكر تفسر بعض الأسباب الكامنة وراء حقيقة الأمر بدلًا من الحكم على الأمر بظاهرِهِ إدارة بيئة الدراسة والتعلم.

وفي السِّياقِ نفسه فإنَّ المهمات ذات القيمة العالية تُعَدُّ صعبة المنال؛ ويمكن تفسير ذلك من حيثُ إنَّ القيمة الإجمالية للمهمة يمكن أن تتأثر سلبًا بتكاليف المهمة، فقد تمَّ افتراض ثلاثة أنواع من التكلفة: مقدار الجهد اللازم للنجاح في المهمة، والوقت الضائع للاندماج في أنشطة أخرى ذات قيمة، والحالات النفسية السلبية الناجمة عن الصراع أو الفشل في المهمة (Chen & Chen, 2012; Wigfield & Cambria, 2010; Pintrich ,Marx & Boyle,1993). فمن وجهة نظر أتكنسون: إنَّ هُناك علاقة عكسية تعني أنَّ المهام ذات القيمة العالية هي تلك التي يعتقد الأفراد بصعوبة القيام بها، والنجاح بها أيضًا (Wigfield & Cambria, 2010)، وبناء على ما سبق؛ فإن الهواجس الداخلية للفرد تزداد بزيادة قيمة المهمة لارتبطها بقرارات مصيريَّة، مما يؤدي إلى خوف بعض الطلبة الجامعيِّين من الفشل، والتشتت من حيثُ كيفيّة ترتيب أهدافه حسب أولوياتها؛ نتيجة التفكير بأشياءَ أخرى، ووجودهم صعوبة للالتزام بجدول دراسي، كما أنَّ بعض المواد المهمة للطّلبة الجامعيِّن قد تؤدي إلى شعورهم بالملل، فينسحبون أو يدرسون المواد السهلة، وهذا يُخالف التوجه الأساسي لاستراتيجيَّة (إدارة بيئة الدراسة والتعلم) في التعلم.

وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إن مفهوم الذات الأكاديمي له أثر إيجابي كبير على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن الاستراتيجيات المختلفة.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيثُ إنَّ الكفاءة الذاتية ترتبطُ ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة مع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا.

كما أشارت نتائج البحث إلى أنه كلما زادت معتقدات (السيطرة على معتقدات التعلم) بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ اطراد في استراتيجية إدارة بيئة الدراسة والتعلم في التعلم بشكل كلي (مباشر) بمقدار (0.136)، وقد جاءت معتقدات السيطرة على معتقدات التعلم للدافعية في المرتبة الثانية؛ وَيُمكنُ تفسير هذه النتيجة بأَنَّ قدرة بعض الطَّلبة الجامعيّين على الضبط الداخلي لضَبْط استراتيجياتهم ما وراء المعرفية، والانفعالية، والدافعية، ولضَبط أفكارهم المُحيطة بذاتهم، وتنبيههم على كيفيّة تركيزهم على المهمة أو الهدف، إضافةً إلى قدرتهم على الضبط الخارجي لضَبْط البيئة الخارجية؛ كل ما سلف ذكرهُ من شأنه أنْ يؤثر إيجابًا في إدارتهم لبيئة الدراسة والتعلم من خلال تنويع استراتيجيات تعلمهم، وتنظيم جهودهم، والتفاعل مع زملائهم، وطلب المُساعدة الأكاديمية، في سبيل تحقيق فهم أفضل للمُحتوى.

تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إن مفهوم الذات الأكاديمي له أثر إيجابي كبير على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن الاستراتيجيات المختلفة.كما تتفق نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيثُ إنَّ الكفاءة الذاتية ترتبطُ ارتباطًا ذا دلالة إحصائيَّة مع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا.

كما أشارت نتائج البحث إلى أنه كلما زادت معتقدات (التوجه الهدفي الداخلي) بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ تراجع في استراتيجية (إدارة بيئة الدراسة والتعلم) في التعلم بشكل كلي (مباشر) بمقدار (0.093). وقد جاءت معتقدات التوجه الهدفي الداخلي للدافعية في المرتبة الثانية؛ وَيُمكنُ تفسير هذه النتيجة بأَنَّ هناك تحيُّز في إدراك بعض الطَّلبة الجامعيِّين من حيث اختيارهم للموادِّ التي تتحدَّى قُدراتهم وتُثيرُ فضولهم، وقد يستطيعون أن يتعلموا منها أشياء جديدة؛ لكن في حقيقة الأمر فإن معطيات البيئة الجامعية تختلف تمامًا، فهي تتضمن مساقات مُختلفة بعضها يلُبِّي مؤشرات التوجه الهدفي الداخلي، والبعض الآخر لا يتناسب معها، وبالتالي فإن هناك ارتباطًا موقفيًّا بين بعض المساقات والشعور بالتحدي والإثارة والفضول وتعلم أشياء جديدة لدى الطَّلبة؛ وهذا الارتباط سالف الذكر قد يؤثر إيجابًا في إدارتهم لبيئة الدراسة والتعلم من خلال تنويع استراتيجيات تعلمهم، وتنظيم جهودهم، والتفاعل مع زملائهم، وطلب المُساعدة الأكاديمية، في سبيل تحقيق فهم أفضل للمُحتوى.وفي السياق نفسه؛ فإذا لم يكن هناك ارتباط بين بعض المساقات والشعور بالتحدي والإثارة والفضول وتعلم أشياء جديدة لدى بعض الطَّلبة الجامعيين؛ قد يؤدي ذلك إلى شعورهم بالملل، وافتقارهم إلى بذل جهودهم وتنظيمها نحو الأداء الأفضل، والاعتمادية بشكل أكبر على الآخرين في سبيل تحقيق فهم أفضل للمُحتوى، والبحث عن الموضوعات السهلة لتعلمها؛ وبالتالي هذا يُخالف الترتيب المنطقي لمحتوى أي مساق تعليمي جامعي؛ لأن هناك موضوعات صعبة في أي مساق؛ تتباين بتباينُ إدراك الطلبة لها، خاصة إنَّ الطلبة يتباينُون في المُشكلات التي تواجه كل واحد منهم، وهنا يكمن التعقيد في الأمر، إضافةً إلى أنَّ تعدُّد الواجبات والمطالب لكل مساق يُشتِّتُهُم، ويجعلهم غير قادرين على الالتزام بخطة مُعيَّنَة؛ بسبب تعدد النشاطات التي تَهُمُّهم حسب أولوياتهم.

وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إن مفهوم الذات الأكاديمي له أثرٌ إيجابيٌّ كبير على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن الاستراتيجيات المختلفة.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيثُ إنَّ الكفاءة الذاتية ترتبطُ ارتباطًا ذا دلالة إحصائيّة مع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا.

كما أشارت نتائج البحث إلى أنه كلما زادت (معتقدات التوجه الهدفي الخارجي) بمقدار انحراف معياري واحد فإنَّه يطرأ تراجع في استراتيجية إدارة بيئة الدراسة والتعلم في التعلم بشكل كلي (مباشر) بمقدار (0.07). وقد جاءت معتقدات التوجه الهدفي الخارجي للدافعية في المرتبة الرابعة؛ وَيُمكنُ تفسير هذه النتيجة بأَنَّ التوجه الهدفي الخارجي الذي يمتلكه بعض الطَّلبة الجامعيين؛ قد يؤثر بشكل سلبي لأنه مرتبط بالمكافآت الخارجية (الجوائز) والعلامات المرتفعة، ومقارنة أنفُسهمْ بالآخرين والتَّباهي أمامهم؛ وبالتالي فإن هذه المؤشرات قد تؤثر بشكل سلبيٍّ على إدارة بيئة الدراسة والتعلم بما تتكون من أبعاد؛ من خلال توظيفهم لاستراتيجيات تعلم تتناسب مع أنماط تعلمهم المتباينة بشكل مؤقت في سبيل تحقيق جائزة أو تحصيل علامات مرتفعة، كما أن تنظيم جهودهم في حالة صعوبة المهمة أو شعورهم بالملل واستثمارهم للوقت في أثناء دراستهم بشكل مؤقت مرتبطٌ بانتهاء تأثير المُعزِّزات الخارجيَّة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًّا مع دراسة شن وآخرين (Chen et al., 2015) من حيثُ إن مفهوم الذات الأكاديمي له أثر إيجابي كبير على مناحي المعالجة السطحية والعميقة التي تتضمن الاستراتيجيات المختلفة.كما تختلف نتائج هذه الدِّراسة جُزئيًّا مع دراسة فادلمولا وآخرين (Fadelemula et al., 2013) من حيثُ إنَّ الكفاءة الذاتية ترتبطُ ارتباطًا ذا دلالة إحصائيّة مع استخدام استراتيجيات التعلم منظم ذاتيًّا.

التوصيات

بناءً على نتائج الدِّراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. عقد ورشات عمل ودورات تدريبيَّة تُساعد الطلبة على تبني أهداف التمكن (الإتقان) ؛ وتنمي كفاءتهم الذاتية لارتباطها الوثيق بالتحصيل الدراسي.
2. إجراء المزيد من الدِّراسات التي تبحثُ في العوامل المؤثرة في التحصيل الدِّراسيِّ، من حيثُ إدراك أثرها على حياة الطالب الأكاديميَّة بشكل إيجابيٍّ.
3. إجراء دِّراسات تعتمد أسلوب تحليل المسار؛ لبَحْث العلاقات المُباشرَة وغير المُباشرَة بين أنماط العزو والاندماج في التعلم من جهة والتحصيل الدِّراسيِّ من جهة أخرى؛ من حيثُ إدراك أثرها على حياة الطالب الأكاديميَّة بشكل إيجابيٍّ.

المصادر والمراجع:

أولًا: المراجع باللغة العربية:

1. ابن زاهي، منصور ونبيلة، ابن الزين. (2012). مركز الضبط الداخلي/ الخارجي في المجال الدراسي: المفهوم وطرق القياس. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح، (7)، 23 – 34.
2. أبو علَّام، رجاء. (2010). التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. أمال، بن يوسف. (2007). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – قسم علم النفس وعلوم التربية –، جامعة الجزائر، الجزائر.
4. تايه، رفعه؛ الزغول، رافع. (2015). العجز المتعلَّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (4)، 539 – 554.
5. حده، لوناس. (2012). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط) (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية – جامعة أكلي محند أولحاج –، الجزائر.
6. الحموي، منى والأحمد، أمل. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عيِّنة من تلاميذ الصَّفِّ الخامس – الحلقة الثانية – من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية). مجلة جامعة دمشق، 26، 173 – 208.

7. الخواجه، عبدالفتاح. (2013). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلبة الذكور بجامعة السلطان قابوس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14 (3)، 471 – 494.

8. الشهري، عبدالعزيز. (2014). الدافعية للإنجاز وارتباطها بالتحصيل الدراسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

9. العايش، آسيا ومرغني، كنزه. (2014). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.

10. عبدالله، مدينة الطيب؛ أبوصالح، اوهيب، سليمان. (2010). العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للطالب الجامعي دراسة حالة جامعة النيلين بالتطبيق على كليتي تقانة العلوم الرياضية والإحصاء والصيدلة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية. السودان.

11. العفاري، ابتسام. (2011). العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

12. علاونه، شفيق. (2011). ف: الدافعية. (محمد الريماوي: مُحَرِّر)، علم النفس التربوي (ص198 – 234). عمان: دار المسيرة.

13. العلوان، أحمد و العطيات، خالد. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الدراسية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 8 (2)، 683 – 717.

14. الغافري، فوزية. (2011). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين مهارة الوقت ورفع مستوى التحصيل لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بعبري (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

15. المصري، محمد. (2009). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالِبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة دمشق، 25 (3+4): 341 – 370.

16. ونجن، سميرة. (2012). محدِّدات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء دراسة ميدانية على عينة من أسر تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة بسكرة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر (بسكرة)، الجزائر.

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

1. *Areepattamannil, S. (2014). Are Learning Strategies Linked to Academic Performance AmongAdolescents in Two States in India?ATobit Regression Analysis. The Journal of General Psychology, 141 (4) , 408 - 424.*

2. *Artino, A. (2005). Areview of the Motivated Strategies For Learning Questionnaire. University of Connecticut. https: // eric. ed. gov/ ?id=ED499083,visited: 21. 1. 2018.*

3. *Chen ,B. , Chiuk, W& Wang, C. (2015). The Relationship Among Academic Self - concept, Learning Strategies, and Academic Achievement: A Case Study of National Vocational College Students in Taiwan via SEM. Asia - Pacific Edu Res, 24 (2) , 419 - 431.*

4. *Chen ,S. ,& Chen, A. ,. (2012). Ninth Graders' Energy Balance Knowledge and Physical Activity Behavior: An Expectancy - Value Perspective. Journal of Teaching in Physical Education, 31, 293 - 310.*

5. *Credé, M & Phillips, L. (2011). A meta - analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Learning and Individual Differences, 1 - 10.*

6. *Fadlelmula,f;Cakiroglu,E&Sunger,S. (2013). Develobing A structural Model On The Relationship Among Motivational Beliefs, Self_Regulated Learning Strategies, And Achievement InMathematics. Middle East Technical University of Ankara. https: // link. springer. com/ article/ 10. 1007/ s10763 - 013 - 9499 - 4. visited: 25. 1. 2018.*

7. *Fallon,A. (2006). An Exploration of the Relationship Between Self - Regulated Learning and Cognitive Skills (Un polished phd dissertation). University of California , Berkeley.*

8. *Metallidou,P&Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs,cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. . International Journal of psychology, 42 (1) , 2 - 15.*

9. *Nausheen, M & Richardson , P. (2013). The relationships between the motivational beliefs, course experiences and achievement among postgraduate students in Pakistan. Higher Education Research & Development, 32 (4) , 603 - 616.*

10. *Patrick, H; Kaplan, A& M. Ryan. (2007). Early Adolescents perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational beliefs, And Engagment. Journal of educational psychology, 99 (1) ,83 - 98.*

11. *Pintrich ,P& De Groot, E. (1990). Motivational and Self - Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology. 82 (1) ,33 - 40.*

12. *Pintrich P. , Marx R. & Boyle, R. ,. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. Review of Educational Research, 63 (2) , 167 - 199.*

13. *Saricoban, A & S aricaogiu, A. (2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. Novitas - royal, 2 (2) , 162 - 175.*

14. *Sedaghat,M; Abedin, A; Hejazi, E&Hassanabadic,H. (2011). Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15 , 2406 - 2410.*

15. *Simsek, A&Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. contemporary educational technology, 1 (1) , 36 - 45.*

16. *Sungur , S. &Güngören, S. (2009). The Effect of Grade Level on Elementary School Students' Motivational Beliefs in Science. The International Journal of Learning, 16 (3) , 495 - 506.*

17. *Walker, c. &greene, B. (2009). The Relations Between*

Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. The Journal of Educational Research, 102 (6) , 463 - 471.

18. *Wigfield, A. & , Cambria ,J. ,. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. Developmental Review journal, 30, 1 - 35.*

19. *Wigfield, A. &Eccles, J. ,. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25, 68 - 81.*

20. *Wigfield, A. &Eccles, J. ,. (2002). Motivational Beliefs, Values, AndGoals. Annu. Rev. Psychol, 53,109 - 132.*