التعويق الذاتي الأكاديمي وأسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين

فيصل خليل صالح الربيع*

صالح غانم صالح غانم**

ملـخـص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي ومدى انتشار أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين. تألفت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من أربع جامعات، تم اختيارهم بالطريقة الميسرة. وطبق على أفراد عينة الدراسة مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي من إعداد دايرين (Direen, 2005)، ومقياس أساليب التعلم الأصل الذي أعدّه بيجز (Biggs, 2004).

أظهرت الدراسة وجود مستوى متوسط من التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين العرب في فلسطين، أيضاً كشفت نتائج الدراسة أن (221) منهم من ذوي التعلم السطحي، و(66) فقط من ذوي التعلم العميق.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التعويق الذاتي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق في أسلوب التعلم السطحي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وفي أسلوب التعلم العميق كان لصالح الإناث. كما كشفت النتائج أن مستوى التعويق الأكاديمي لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي أعلى منه لدى الطلبة ذوي التعلم العميق.

الكلمات الدالة: التعويق الذاتي، أساليب التعلم، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي، الطلبة العرب.

* **كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.**

** **فلسطين**

تاريخ تقديم البحث: 2018/1/12 م. تاريخ قبول البحث: 2018/11/6 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

Academic Self-Handicapping and Surface and Deep Learning Styles among Arab Students in Palestine Universities

Faisal Khaleel Saleh Al-rabee'

Saleh Ghanem Saleh Ghanem

Abstract

This study aimed to explore the level of Academic self-handicapping and surface learning and deep learning styles prevalence among Arab students at Palestine universities. The study sample consisted of (300) male and female students at four universities that were selected through simple sampling. Tools of the study included the academic self-handicapping scale (ASHS) (Direen, 2005), and the "Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)", which was developed by Biggs (2004).

The results of the study show that there was a moderate level of self-academic handicapping among Arab students in Palestine universities. Also the findings revealed that (221) of the students had surface learning and only (66) of those students had a deep learning style. The findings revealed that there are statistically significant effects ($\alpha = 0.05$) in the level of self-handicapping due to the gender, in favor of males and differences in surface learning style in favor of males. However, deep learning style was in favor of females. Finally the findings revealed that the level of academic self-handicapping of students with surface learning was higher than their peers with deep learning style.

KeyWords: Academic self-handicapping, Learning styles, Surface learning style, Deep learning style, Arab students.

مقدمة:

تعد الدراسة الجامعية مرحلة هامة في حياة الطالب، لها نظمها وقواعدها ومتطلباتهـا، وعليه أن يتعاون ويتعلم ويقوم بالواجبات المختلفة والمتطلبات الضرورية لاجتياز هذه المرحلة بنجاح ليصبح مؤهلاً للالتحاق بسوق العمل والمجتمع الأوسع؛ لذلك يسعى الباحثون في مجال الدراسات والعلوم النفسية والتربوية إلى استقصاء وبحث العوامل العديدة التي قد يكون لها أثرها المهم على أداء وتحصيل الطالب في تلك المرحلة.

وتختلف متطلبات مرحلة الدراسة الجامعية عما اعتاد عليه الطالب في المراحل التعليمية السابقة، ولذلك يحتاج الطالب الجامعي إلى النضج، والتوافق النفسي، والاجتماعي، للتعامل مع البيئة الجامعية الجديدة حتى استكمال دراسته (El-Ansari, Labeeb, Moseley, Kotb, & El-Houfey, 2013).

أصول نظرية التعويق الذاتي:

يمكن تتبع بدايات نظرية التعويق الذاتي إلى العقود الأولى من القرن الماضي في كتابات الفريد أدلر (Alfred Adler)، الذي أشار إلى أن الأفراد قد يقومون بإنشاء عقبات (obstacles) عندما يواجهون بعض المهمات والمواقف. وقد وصف أدلر ذلك السلوك بالاحترام العصابي (Neurotic Safeguarding)، وقد لاحظه لدى بعض الحالات في البيئة الإكلينيكية لدى المرضى الذين كان يقوم بمعالجتهم. وقد أشار أدلر إلى أن الفرد قد يعتبر التعويق الذاتي مفيداً إذ يساعده على حماية تقدير الذات (Self-Esteem) لديه (Kagarice, 2016).

ويمكن تعريف التعويق الذاتي بأنه " أي فعل (Action)، أو امتناع عن الفعل (Inaction) يعزز القدرة على عزو الإخفاقات إلى عوامل خارجية (External Factors)، وعزو النجاحات إلى عوامل داخلية (Internal Factors)" (Carlisle, 2015).

وبذلك، فإن الشخص الذي يظهر سلوكيات التعويق الذاتي لا يسعى بذاته إلى الإخفاق، ولكنه يكون أكثر تقبلاً لقبول احتمالية الفشل بشكل أكبر طالمـــا أمكنه عزوه إلى ظروف وعوامل خارجية. بالتالي، يمكن القول بـــأن التعويق الذاتـــي يتحقق قبل الانخـــراط في الأداء الفعلـــي (Actual Performance)، ويشـــكل أساســاً للعـــزو الخارجـــي اللاحـــق للأداء (Urdan & Midgley, 2001).

هناك العديد من التفسيرات التي تم تقديمها حول الدوافع الكامنة خلف اللجوء إلى سلوكيات التعويق الذاتي، حيث تم تفسير دافعية التعويق الذاتي بدوره كآلية دفاع عبر آلية الدفاع الموزعة (Attribution Defense Mechanism)، حيث يمكّن التعويق الذاتي الفرد من إلقاء المسؤولية الشخصية عن كاهله حيال الفشل، أو تقدم له المعيقات المُنشأة أو المُدّعاة سبباً ومبرراً بديلاً قابلاً لتفسير الإخفاق. كما يمكن تفسير التعويق الذاتي بنـاءً على إستراتيجية إدارة الانطباع (Impression Management Strategy)، حيث يلجـأ الفرد إلى التعويق الذاتـي عندما يكون مهتماً بشكل أساسي بالتعامل مع تصورات الآخرين حول قدراته الذاتية وإدارتها (Hip-Fabik, 2006).

أيضاً، يمكن تفسير التعويق الذاتي في ضوء هوية الذات (Self-Identity)، التي تعد مكوناً أساسياً في اللجوء إلى سلوكيات التعويق الذاتي لدى الأفراد، حيث يعدّ الأشخاص الذين يربطون هويتهم بمهارات أو مهام معينة بشكل كبير من الأشخاص الذين يكون خطر ظهور سلوكيات التعويق الذاتي موجوداً لديهم، وفي المواقف التقييمية لتلك المهام أو المهارات، حيث يحافظ هؤلاء الأشخاص من خلال التعويق الذاتي على صورة الذات (Self-Image) لديهم، بينما يقلصون في الواقع من فرص نجاحهم المستقبلية؛ لأن التعويق الذاتي قد يقود هؤلاء الأشخاص إلى الامتناع عن بذل الجهود أو التسويف أو سواها من السلوكيات التي تعزز فرص الإخفاق في المستقبل (Kagarice, 2016).

يمكن تفسير التعويق الذاتي من خلال "نظرية التوقع" القيمة، التي ترى أن قوة الدافعية عند الفرد لبذل جهدا ما يعتمد على توقعه للنجاح وعلى قيمة المكافأة التي سيحصل عليها –حال النجاح– ، فإذا كانت المكافأة قد أشبعت حاجته، يكون بذلك قد حقق هدفه. الحناوي وسلطان (Hinawi & Sultan, 1997)، وبالتالي فإنه عندما يرى الفرد أن فرص نجاحه ضئيلة أو أن المكافأة لم تشبع حاجته، فإنه يلجأ إلى التعويق الذاتي.

ويمكن تفسير التعويق الذاتي بنظرية "كوفنجتون" (Covington) حول حاجة الفرد لاستدامة الاعتقاد بقيمة الذات (Self-Worth)، بحيث يتحول الإخفاق في سياقات التحصيل إلى تهديد خطير من وجهة نظره، وذلك يفسر السبب الذي يدفع بعض الطلبة إلى التركيز على تجنب الإخفاق

والفشل في المهام التعلمية وتقييماتها، بدلاً من التركيز على تحقيق النجاح. أو بشكل أدق، التركيز على تجنب العواقب الانفعالية (Emotional Consequences) الناتجة عن الإخفاق (Failure).

يمكن تفسير ما سبق في ضوء حقيقة أن الالتزام المعرفي والسلوكي (Cognitive and Behavioral Commitment)، الذي يظهره الفرد عبر التعويق الذاتي يهدف في الغالب إلى تجنب الفشل والإخفاق (Del Mar Ferradas, Freire, Valle, & Nunez, 2016).

ولتحديد الحالات التي يرجح فيها ظهور سلوكيات التعويق الذاتي، بحثت الدراسات (Barslow, 2010; Harris & Snyder, 1986) أثر الشك أو "عدم التأكد" (Uncertainty) في هذا السياق. فالأفراد المعوقون ذاتياً ليس لديهم على الأرجح يقين حول كفايتهم (Competency)، بينما من غير المرجح لدى الأشخاص الواثقين بقدرتهم على أداء المهام الصعبة أن يختبئوا خلف درع التعويق الذاتي المتمثل بـ "العزو". (Attributional Shield of Self-Handicapping) (Carlisle, 2015). كما أن لعدم التأكد حول تصورات الآخرين حول الفرد دور هام في لجوئه إلى التعويق الذاتي في بعض الحالات (Kagarice, 2016).

ويمكن إدراج العديد من السلوكيات أو الأفعال (Actions) أو الامتناع عن السلوكيات (Inactions) تحت عنوان التعويق الذاتي. ويمكن التمييز في هذا السياق بين التعويق الذاتي المكتسب (Aquired self-Handicapping)، والتعويق الذاتي المُدّعى أو المزعوم (Claimed Self-Handicapping). ويطلق بعض الباحثين على النوع الأول مصطلح "التعويق الذاتي السلوكي" (Behavioral Self-Handicapping)، ويقوم فيه الفرد باكتساب معيق ما، كشرب الكحول، أو تقليص وقت التدريب والممارسة، ليقوم لاحقاً بنسبة الفشل إلى ذلك المعيق. في مقابل ذلك، قد يزعم الفرد في التعويق الذاتي المزعوم بوجود معيق قائم، كقلق الاختبار أو المرض، يعزو إليه الفشل (Schwinger, et al., 2014).

مفهوم التعويق الذاتي الأكاديمي:

يعد التعويق الذاتي إستراتيجية هدفها الأساسي هو حماية التقدير الذاتي لدى الفرد في حالات الإخفاق والفشل؛ حيث يقوم الفرد بإنشاء معيقات للنجاح كسحب الجهد (Effort Withdrawal)،

فإذا تحقق الفشل، يتم عزوه إلى المعيق بدلاً من عزوه إلى خصائص الشخصية كالقدرة (Ability) أو الذكاء (Intelligence). بذلك يمكن القول بأن التعويق الذاتي يتحقق عندما تكون الحماية من الآثار السلبية للإخفاق أكثر أهمية من تحقيق النجاح (Elliot & Church, 2003).

بذلك، يبدأ التعويق الذاتي عند وجود مهددات (Threats) في موقف تواجه تقدير الذات، وقد لا يلجأ الفرد إلى التعويق الذاتي في كافة المواقف؛ حيث يظهر في بعض المواقف دون سواها، وبشكل خاص تلك المواقف التي تكون فيها مخرجات الأداء ظاهرة ومعلنة للآخرين (Flamm, 2006).

ويعدّ التعويق الذاتي الأكاديمي (Academic Self-Handicapping) أكثر أنواع التعويق الذاتي انتشاراً، ويؤدي إلى آثار سلبية على الطالب، مثل عادات دراسة غير سليمة، واستراتيجيات تكيف سلبية، وضعف إدارة الوقت، وضعف التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى تدني التحصيل الأكاديمي (Falatooni, Ghasemali, & Koohfini, 2014).

يشير الباحثون إلى أن الخوف من الفشل قد يقود الطلبة في البيئات عالية التنافسية كالجامعات إلى السعي لحماية تقدير الذات من خلال استراتيجيات التعويق الذاتي الأكاديمي (Del Mar Ferrados, Freire, Valle & Nunez, 2016). بذلك، يرتبط مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الفرد بعوامل مرتبطة بالموقف التعليمي، فقد يسهم قلق الاختبار والعروض التقديمية (Presentations)، والتي يكون فيها أداء الفرد معلناً ومعرضاً لتقييمات الآخرين وأحكامهم في المواد الدراسية المختلفة وسواها من المهام والمواقف الأكاديمية المختلفة في تعزيز سلوكيات التعويق الذاتي الأكاديمي لدى بعض الطلبة، مما يقود إلى العديد من الآثار السلبية على الأداء والتحصيل لدى الطالب. كما يرتبط مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي بعوامل شخصية، منها النوع الاجتماعي (Gender) والمنزلة الاجتماعية (Status) والثقافة المجتمعية (Lucas & Lovaglia, 2005).

يمكن إدراج العديد من السلوكيات تحت عنوان التعويق الذاتي الأكاديمي، مثل التسويف، وسحب الجهد، وعدم استغلال فرص التدريب والممارسة، وتعاطي المخدرات والكحول، والأرق والمشاركة والانغماس في أنشطة الأصدقاء بمستويات مرتفعة (Sahranc, 2011).

ويمكن ربط التعويق الذاتي الأكاديمي بطبيعة توجهات الأهـــداف لـــدى الطلبة (Midgley & Urdan, 2001)، ويشير كوفنجتون في هذا السياق إلى وجود ثلاثة أنـــواع من توجهات الأهـــداف، هي التوجه الإتقانـــي (Mastery Oriented)، وتجنب الفشـــل (Failure Avoidance)، وتقبل الفشل (Failure Accepting). ويميل الطلبة ذوي التوجه الإتقاني إلى تقدير النجاح واعتبار القدرة قابلة للتحسين، ويركزون على الأهداف التعلمية من أجل زيادة مهاراتهم. وهؤلاء الطلبة لا يخشون الإخفاق ويعزون نجاحاتهم إلى قدراتهم، ويتميزون بسرعة التعلم والثقة العالية بأنفسهم، وتقبل التغذية الراجعة. وتلك العوامل تؤدي إلى المثابرة والنجاح، ومن غير المرجح أن يستخدم هؤلاء الطلبة التعويق الذاتي (Takaineh, 2009).

في مقابل ذلك، يظهر الطلبة ذوو توجه تجنب الفشل الميل إلى وضع أهداف أدائية لأنفسهم، وافتقادهم للإحساس بالكفاءة وقيمة الذات بمعزل عن أدائهم، بحيث لا يشعر هؤلاء الطلبة بامتلاكهم الذكاء ما لم يحصلوا على علامات مرتفعة في الاختبارات. ولحماية ذاتهم يتوجب على الأفراد ذوي توجه تجنب– الفشل حماية أنفسهم من الفشل، بحيث يسعون إلى عزو فشلهم إلى أسباب مختلفة، ويقومون بتبني استراتيجيات تجنبيه للتخلص من الإحساس بالفشل، وتلك الاستراتيجيات قد تتضمن التعويق الذاتي (Del Mar Ferradas et al., 2016).

أما الطلبة ذوو توجه تقبل الفشل، فيتميزون بالشعور بعدم الكفاءة وتدني قيمة الذات وتقدير الذات، ويعزون مشـــكلاتهم وتدني تحصيلـــهم إلى تدني قدراتهم متقبلين بذلك فشـــلهم (Takaineh, 2009).

وتقدم "دورة التعويق الذاتي وتنظيم الذات" (Self-Handicapping and Self-Regulation Cycle) إطاراً نظرياً ملائماً لتفسير العلاقة بين التعويق الذاتي والتحصيل الأكاديمي. وضمن هذا النموذج فإن دوافع من قبيل تصورات الذات حول الكفاءة (self-conceptions of competence)، أو تدني تقدير الذات (Low Self-Esteem)، قد تقود إلى توقعات أداء متدنية (Decreased Performance Expectancies) في الاختبارات المستقبلية. بذلك، فمن أجل حماية مفهوم الذات لديهم قد يقومون بإنشاء معيقات قد تكون مدمرة لأدائهم، كالتسويف أو شرب الكحول بكميات كبيرة قبل الاختبار (Schwinger, et al., 2014).

ويرتبط التعويق الذاتي بأسلوب التعلم لدى الفرد، حيث ينعكس التعويق على العديد من السلوكيات المرتبطة بأسلوب التعلم لدى الفرد، كالتسويف وعدم التحضير للدروس والاختبارات، والتركيز على الحفظ بدلاً من فهم المفاهيم (Concepts) وسواها من السلوكيات المرتبطة بأساليب التعلم (Ganda & Boruchovitch, 2015).

مفهوم أساليب التعلم:

حظي مفهوم أسلوب التعلم (Learning Style) بقبول واسع واهتمام كبير في البيئات التربوية منذ منتصف عقد السبعينيات من القرن الماضي. ويتضمن المفهوم ثلاث مجموعات من العناصر، هي العناصر المعرفية (Cognitive Elements)، والمؤثرة (Affective Elements)، والفسيولوجية (Physiological Elements). وترتبط العوامل المعرفية بنظام معالجة المعلومات (Information Processing System) لـــدى الفرد، وهي ذات طبيعة تفضيلـــية (Preferential nature)، وتتميز بالاستجابة لاستراتيجيات التدريب والمواءمة. وترتبط العناصر الفسيولوجية باستجابات الفرد للبيئة، وتتميز بالاستجابة للمواءمة التدريسية، بينما ترتبط العناصر الانفعالية بمشاعر وأحاسيس الفرد نحو الموقف التعلمي، وتتميز بارتباطها بالعديد من العوامل في الموقف التعلمي وخارجه (Bin Muslim, 1995).

نماذج أساليب التعلم:

تم تقديم العديد من النماذج التي تصنف أساليب التعلم المختلفة لدى الأفراد، ومنها نموذج انتوستل (Entwistle) والذي يقوم على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، ويتضمن هذا النموذج ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه وتؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي: التوجه نحو المعنى الشخصي، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية. وبناءً على هذه التوجهات يرى انتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم، تتضمن: الأسلوب العميق (Deep Style) والذي يتميز فيه الأفراد بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، بالإضافة إلى ميلهم إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم. أما أسلوب التعلم

السطحي (Surface Style) فيتميز فيه الأفراد بالقدرة على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق.

وأخيراً، هناك الأسلوب الاستراتيجي (Strategic Style) ويتميز فيه الأفراد باتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط، ويحاولون دائمًا الحصول بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في مواقف التعلم المختلفة (Al Kaabi, 2015).

ويعدّ نموذج كولب (Kolb) من أبرز نماذج أساليب التعلم، ويتضمن أربعة أنماط هي: النمط التباعدي (التشعيبي) ويجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب لمعالجة المعلومات. والنمط التكيفي: وهو الذي يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات. والنمط الاستيعابي: وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي المجرد كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب لمعالجة المعلومات. والنمط التجميعي (التقاربي): وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات (Al-Masahedeen, 2011).

نموذج بيجز لأساليب التعلم:

أما نموذج بيجز (John Biggs) لأساليب التعلم، والذي اختاره الباحثان كنموذج نظري في الدراسة الحالية في تحديد أساليب التعلم لدى الطلبة، فقد كان أساسه اعتقاد "بيجز" أن التنوع في مداخل التعلم يؤدي إلى تباين مستويات مخرجات التعلم، حيث يرى مطور النموذج بأن التعلم جزء من نظام كلي يتكون من ثلاث مكونات هي المقدمة والعمليات والنواتج، ليضيف إليها لاحقاً أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة. وتتضمن أبرز أساليب التعلم ضمن نموذج بيجز ما يلي: (Hamadi & Mazloum, 2015).

أسلوب التعلم السطحي (Surface Learning Style): ويشير هذا الأسلوب إلى نزعة الفرد لمعالجة المعلومات المقدمة له بشكل سطحي، حيث يعتمد الفرد في هذا الأسلوب على الدوافع الخارجية في التعلم كالخوف من الفشل، ويتصف بهذا الأسلوب الطلبة الذين ينظرون إلى عملية التعلم على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى، مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل، أو بهدف إرضاء الوالدين أو إرضاء الآخرين وليس البعد عن المشكلات، أو تحقيق

الرضا الذاتي. كما يتميز الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي حسب نموذج (بيجز) بمحاولة حفظ أجزاء محتوى تدريس المادة ويتقبلون الأفكار والمعلومات دون استجواب وتفكير، والتركيز على الحقائق دون التمييز بين المبادئ أو الأنماط الكامنة. بذلك، فالطلبة الذين يتبنون أسلوب التعلم السطحي يحفظون الحقائق لكنهم لا يضعونها في السياق الأوسع لعملية التعلم.

أسلوب التعلم العميق (Deep Learning Style): في مقابل ذلك، ففي أسلوب التعلم العميق تكون دوافع التعلم داخلية (Intrinsic)، ويتميز الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق بالميل نحو الموضوعات الأكاديمية، والقدرة على التفسير والتلخيص والتحليل، والاهتمام بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، وربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، والاهتمام الجاد بالدراسة (Hall, Ramsay & Raven, 2004).

بذلك، فقد رأى بيجز وجود أسلوبين لتعلم الطلبة في الجامعات (Biggs & Tang, 2007)، هما: المقاربة العميقة، والمقاربة السطحية، واللتين تمثلان أسلوب التعلم لدى الطالب وتعامله مع الموضوعات الدراسية. وتعد المقاربة العميقة هي المقاربة الأفضل، ولذلك تحظى باهتمام كبير من قبل المؤسسات التربوية، والأكاديميين، والتربويين، والباحثين، الذين يسعون إلى تحقيق أفضل المخرجات لدى الطلبة، عبر تطوير وتطبيق استراتيجيات تساعد وتشجع الطلبة على استخدام المقاربة العميقة في التعلم عند دراسة المساقات المختلفة في برامج التعلم الجامعية (Tertiary Learning Programmes) (Howie & Bagnall, 2013).

ويستخدم الطالب في المقاربة العميقة مستوى مرتفع من النشاط المعرفي، بما يتوافق مع متطلبات مهمة التعلم. كما تؤدي مقاربة التعلم العميق إلى تحقيق شعور إيجابي لدى الطالب تجاه المادة الدراسية التي يعمل على تعلمها. وقد يكون استخدام هذه المقاربة من قبل الطالب نتاج فضول فطري (Innate Curiosity) غير مكتسب أو إرادي، أو الإرادة والإصرار المكتسب (Acquired Determination) على التميز والتعلم. كما قد يستخدم الطالب هذه المقاربة في التعلم في حال وجود خلفية معرفية ملائمة لديه، والقدرة على العمل على مستويات معرفية مرتفعة. ومن العوامل التي قد تعزز استعداد الطالب لاستخدام هذه المقاربة في التعلم، طريقة التدريس التي تسعى إلى تقديم الصورة الكبيرة (The Big Picture)، والبنية الكامنة

(The Underlying Structure) للموضوع الدراسي، والتدريس الذي يعمل على البنـاء على المعرفة السابقة لدى الطلبة، وتقييم فهم الطالب للبنية الكامنة للموضوع الدراسي وخلق أجواء تعلم إيجابية، والتأكيد على عمق التعـلم بدلاً من التأكـيد على حجمه (Donnison & Benn-Edwards, 2012).

ويستخدم الطالب في المقاربة السطحية مسـتوى متدنياً من النشـاط المعرفي (Cognitive Activity)، بشكل لا يتوافق مع المستوى الذي تتطلبه مهمة التعلم. وقد يكون استخدام الطالب لهذه المقاربة نتاج العديد من العوامل من جانب الطالب، التي قد تتضمن: السعي إلى الحصول على العلامات الدنيا المطلوبة للنجاح في المادة الدراسية، ووضع الأولويات غير الأكاديمية في مقدمة أهداف الطالب، بالإضافة إلى غياب عملية التقييم في المساقات الدراسية، وعدم كفاية الوقت بما يتلاءم مع أعباء العمل. أما من جانب المعلم، فقد تتضمن العوامـل التي تعزز استعداد الطالب لاستخدام مقاربة التعلم السطحي استخدام أسلوب تقييم قائم على حفظ واستظهار المعلومات، وعدم منح الطلبة وقتاً كافياً يتناسب مع متطلبات وأعبـاء المادة الدراسـية (Howie, & Bagnall, 2013).

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن بيجز لم يكن أول من استخدم مصطلحي التعلم العميق والسطحي؛ حيث كان مارتون (Marton)، وسالجو (Saljo)، هما أول من قدم هذين المصطلحين في دراستين تم نشرهما في العام (1976)، ويعزى إلى بيجز تقديم نموذج مطور للقياس الكمي للتعلم قائم على هذين المفهومين (Mcloone & Oluwadun, 2014).

ولاستخدام نماذج أساليب التعلم المختلفة أهمية كبيرة في تقييم أساليب التعلم لدى الطلبة، ولذلك التقييم العديد من المزايا التي عرضتها بعض الدراسات (Bin Muslim, 1995)، والتي تتضمن أنها تساعد المتعلمين على التعرف على كيفية تعلمهم، وأنها تساعد المدرسين على التعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة، والتعرف بالتالي على إمكانية توظيف معلومات التقييم في تقديم التدريس الملائم للطلبة. كما تقدم تلك النماذج أساساً لاستراتيجيات التخطيط لمساعدة الطلبة ذوي أساليب التعلم المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعاني الطلبة العرب في المجتمع غير العربي من العديد من المشكلات في كافة المراحل الدراسية، وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص، حيث تشير الدراسات (Arar, Abramowitz & Bar-Yishai, 2015) إلى تزايد أعداد الطلبة العرب الذين يتوجهون إلى الدراسة في الخارج، رغم العدد الكبير من الجامعات والكليات الجامعية الموجودة في المدن المختلفة. كما تشير دراسة (Khalaf, 2015) إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة الذين يلتحقون بالجامعات يتركون تلك الجامعات قبل نهاية السنة الدراسية الأولى في الكثير من الحالات (بنسبة تصل إلى 15.5%). وتُعدّ الأسباب النفسية ذات العلاقة بغياب التوافق النفسي وانعكاسات ذلك الغياب على الأداء والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة العرب في الجامعات من أهم الأسباب التي تقف خلف تلك الظاهرة.

على الصعيد العربي، لم تُـــراع إستراتيجيات التعويق الذاتي الأكاديمي وأســـاليب التعلم لدى الطلبة في الجامعات بشـكل وافٍ في الدراســات. وهي من القضايا ذات الأثـــر البالـــغ على الحياة الأكاديمية للفـــرد خـــلال مرحلة الدراسة الجامعية، بالإضـافة إلى نتائـــج مستقبلية قد تســـتمر لدى الفرد بعد استكمال دراسته الجامعية، قد تتمثل بالتعويق الذاتـــي المزمن (Chronic Self-Handicapping) (Schwinger, et al., 2014) وقد حظي التعويق الذاتي الأكاديمي لدى مجتمع طلبة الجامعات في البلدان الغربية بدراسات كثيرة تناولت كافة أشكاله ومظاهره والعوامل المؤثرة فيه، وينطبق ذلك أيضاً على أساليب التعلم، رغم عدم وجود دراسات تبحث التعويق الذاتي وأساليب التعلم في آن واحد لدى تلك الفئة من الطلبة حسب اطلاع الباحث. وبذلك فهناك حاجة لبحث ودراسة هذه الظاهرة في البيئات الجامعية بشكل عام، والعربية بشكل خاص.

وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة في جامعات فلسطين؟
2- ما مدى انتشار أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التعلم السائدة تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

5- هل يختلف مستوى التعويق الذاتي باختلاف أسلوب التعلم لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية عبر النقاط التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تتناول موضوعاً هاماً لم يلقَ البحث الكافي في البيئة العربية والمحلية؛ حيث لم يجد الباحثان دراسة واحدة عن التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين (في حدود اطلاع الباحثين).
2. انبثقت أهمية الدراسة من كونها تبحث متغيرات هامة حظيت باهتمام الباحثين التربويين والنفسيين في السنوات الأخيرة، لما لها من عواقب هامة على أداء الفرد في العديد من الموضوعات الدراسية والمهن المختلفة والأنشطة الحياتية العديدة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تُطلع هذه الدراسة التربويين على ظاهرة التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين.
2. يمكن للدراسة الحالية الإسهام في تحسين مخرجات التعليم الجامعي لدى الطلبة العرب في الجامعات عبر التعرف على بعض الأسباب التي تسهم في إضعاف تلك المخرجات.
3. يمكن استخدام نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية تهدف إلى تقليص سلوكيات التعويق الذاتي لدى الطلبة العرب في الداخل، والفئات الأخرى من الطلبة في البيئات التعليمية المشابهة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

التعويق الذاتـــي الأكاديمي: هو إستراتيجية تتضمن إنشـــاء أو ادعاء وجـــود معيقات تقف في ســـبيل النجاح والأداء الأكاديمي، وذلك لحماية تقدير الذات في حالـــة الإخفاق (McCrea & Hirt, 2015). ويعرف في هذه الدراسة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي المستخدم في الدراسة.

أساليب التعلم: تشـــير إلى الطريقة التي يستخدمها الطالب لإدراك ومعالجـــة المعلومات أثناء عملية التعلم، وتتضمن: الأسلوب السطحي، والأســـلوب العميق، والأســـلوب الاستراتيجي (Al Kaabi, 2015). وتُعرّف في هذه الدراسة إجرائياً بالأسلوب المعرفي الذي يتحدد لدى المفحوص على مقياس أساليب التعلم المستخدم في هذه الدراسة.

حدود ومحددات الدراسة:

تتضمن محددات هذه الدراسة ما يلي:

1- تقتصر عينة الدراسة على الطلبة العرب في الجامعات.
2- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بناءً على حجم العينة وطريقة اختيارها.
3- تتحدد هذه الدراسة عبر الأدوات والمقاييس التي سوف يتم استخدامها في الدراسة ودلالات صدقها وثباتها.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت التعويق الذاتي الأكاديمي

قام ساهرانج (Sahranc, 2011) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعويق الذاتي من جانب، وكل من: الاكتئاب، والقلق، والضغط النفسي من جانب آخر. وقد تضمنت عينة الدراسة (336) طالباً وطالبة من جامعة ساكاريا (Sakarya University) في تركيا، منهم (202) من الإناث، و(134) من الذكور. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعويق الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة قد ارتبط بشكل موجب وذو دلالة إحصائية بكل من الاكتئاب، والقلق، والضغط النفسي، وبمستويات متباينة.

وأجرى اكا (Akca, 2012) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التعويق الذاتي من جانب، وكل من مركز الضبط (Locus of Control)، والتحصيل الأكاديمي، والنجاح الأكاديمي من جانب آخر. وقد تضمنت عينة الدراسة (263) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة أولوداج (Ulodag University) في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي من جانب وبين مركز الضبط الخارجي (External Locus of Control)، بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي والمتغيرات الأخرى.

وكانت فالاتوني وآخرون (Falatooni, et al., 2014) قد أجرت دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التعويق الذاتي الأكاديمي من جانب، وكل من تقدير الذات والاتجاه نحو الهدف من جانب آخر. تضمنت عينة الدراسة (300) من طلبة البكالوريوس الذكور والإناث في جامعة كمران (Chamran) في إيران، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واستخدم مقياس روزنبرج (Rosenberg) لتقدير الذات، ومقياس التوجه نحو الهدف ومقياس التعويق الذاتي في جمع بيانات الدراسة. أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين مستويات كل من تقدير الذات والتعويق الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود ارتباط عكسي بين كافة الاتجاهات نحو الهدف، باستثناء مقاربة الإتقان (Mastery Approach)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التعويق الذاتي لدى كل من الطلبة الذكور والإناث.

كما قامت كارليسلي (Carlisle, 2015) بدراسة هدفت إلى بحث أثر التعويق الذاتي الأكاديمي السلوكي والمدّعى على حالة الهوية الأكاديمية (Academic Identity Status) لدى الطلبة الجامعيين. وقد تمت الدراسة على مرحلتين شملت الأولى (370) طالباً وطالبة من إحدى جامعات جنوب كاليفورنيا، بينما شملت الثانية (360) طالباً وطالبة من الجامعة ذاتها، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الهوية الأكاديمية المتحصلة (Achieved Academic Identity) والتعويق الذاتي الأكاديمي بكلا نوعيه، بينما ارتبطت الهوية الأكاديمية الموزعة (diffused academic identity) والمعلقة (Moratorium academic identity)، بشكل موجب بالتعويق الذاتي الأكاديمي بكلا نوعيه. أما الهوية الأكاديمية المغلقة (Foreclosed Academic Identity)، فترتبط بكلا نوعي التعويق الذاتي الأكاديمي بشكل

موجب. ومن حيث العلاقة بسلوكيات الدراسة، فقد أظهرت الدراسة وجود ارتباط سلبي بين مستويات التعويق الذاتي الأكاديمي السلوكي من جانب، وبين عدد ساعات وأيام الدراسة لدى الطالب من جانب آخر، وإيجابياً بكل من الاكتئاب والتشتت (distractedness) أثناء الدراسة، ووجود ارتباط موجب بين التعويق الذاتي المدعى من جانب، وبين مستويات القلق والاكتئاب والتشتت من جانب آخر.

كما أجرت ليتفينوفا وبالارابي ومحمد (Litvinova, Balarabe & Mohammed, 2015) دراسة هدفت إلى بحث أثر سمات الشخصية الخمس الكبرى والعمر على التعويق الذاتي الأكاديمي لدى طلبة جامعة أحمدو بيللو (Ahmadu Bello) في نيجيريا. وتضمنت عينة الدراسة (440) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من كافة طلبة الجامعة، وتم استخدام قائمة سمات الشخصية الخمس الكبرى ومقياس التعويق الذاتي في جمع بيانات الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب ذي دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي وكل من سمات المقبولية (Agreeableness)، ويقظة الضمير (Conscientiousness)، والانفتاح على الخبرة (Openness to Experience)، وظهر ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي وسمة العصابية (Neuroticism)، بينما لم تظهر النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي والانبساطية (Extraversion) والعمر.

وأجرى جاندا وبورشوفيتش (Ganda & Boruchovich, 2015) دراسة هدفت إلى بحث مستويات استخدام استراتيجيات التعويق الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، وعلاقتها بالجنس والعمر والسنة الدراسية الجامعية. وقد تضمنت عينة الدراسة (164) طالباً وطالبة، مقسمين بشكل متكافئ بين الذكور والإناث، وبين طلبة السنة الثانية والرابعة من طلبة الجامعات البرازيلية. أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من التعويق الذاتي لدى الطلبة في عينة الدراسة. كما أظهرت النتائج وجود مستويات أعلى من استخدام استراتيجيات التعويق الذاتي لدى طلبة السنة الثانية مقارنة بطلبة السنة الرابعة، وكذلك الحال بالنسبة للطلبة الأكبر عمراً، مقارنة بالطلبة الأصغر عمراً، والذكور مقارنة بالإناث.

وأجرت ديل مار فيرادوس وآخرون (Del Mar Ferrados, et al., 2016) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى ارتباط الأهداف الأكاديمية باستراتيجيات التعويق الذاتي لدى الطلبة الجامعيين. وتضمنت عينة الدراسة (940) طالباً وطالبة (كانت نسبة الإناث منهم 86.5%) من طلبة جامعة كورونا (Coruna) في اسبانيا. واستخدم تحليل التباين الأحادي في تحديد الفروق في استراتيجيات التعويق الذاتي المرتبطة بأحد مستويات (عالي– متوسط– متدني) من أربعة أنماط من الأهداف الأكاديمية هي: تجنب التحصيل (Achievement Avoidance)، ومنحى التحصيل (Achievement Approach)، ومنحى البراعة (Mastery Approach)، وتجنب العمل (Work Avoidance). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي المُدعى (Claimed S-H) وكل من تجنب التحصيل ومنحى التحصيل، بينما ارتبط التعويق الذاتي السلوكي (Behavioral S-H) بتجنب العمل. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي ذي دلالة إحصائية بين منحى البراعة والتعويق الذاتي بنوعيه.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أساليب التعلم وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى

أجرى لوبيز وسيفيرو ورودريجيز وفيليكس واستيبان (Lopez, Cevero, Rodriguiz, Felix & Esteban, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم أساليب التعلم لدى عينة من الطلبة الجامعيين المتميزين، تكونت من (133) طالباً وطالبة من (11) تخصصاً في جامعة (Polytechnic University of Valencia) في اسبانيا، و(133) طالباً من متوسطي التحصيل من نفس الجامعة وذات التخصصات. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتميزين يستخدمون أسلوب التعلم العميق ويفضلون المنحى التأملي (Reflective Approach) والنظري (Theoretical Approach) في التعلم، بينما استخدم الطلبة المتوسطي التحصيل الأسلوب السطحي في التعلم، وكل من المنحى النشط والبراغماتي (Active and Pragmatic Approaches)، وأن التحصيل الأكاديمي يرتبط بشكل موجب بأسلوب التعلم العميق والأساليب التأملية والنظرية، بينما يرتبط التحصيل المتوسط والمتدني بالأسلوب السطحي والمقاربات النشطة والبراغماتية.

وأجرى وانغ (Wang, 2013) دراسة طولية هدفت إلى بحث أثر أسلوب التعلم العميق على حاجة الطلبة للمعرفة (Need for Cognition) والاتجاه نحو التعلم المستمر، وذلك على امتداد فترة الدراسة الجامعية الممتدة لأربعة أعوام. تكونت عينة الدراسة من (1914) طالباً وطالبة من

(17) جامعة في تخصص التربية الفنية في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن مقاربة التعلم العميق عامة وليست ظرفية ومؤقتة لدى الطلبة في عينة الدراسة، حيث حافظ عليها الطلبة طوال فترة الدراسة، وقد ارتبطت ايجابياً بالاتجاه نحو التعلم المستمر والحاجة إلى التعلم.

وأجرى معشى ويوسف (Mo'shi & Yusuf, 2014) دراسة هدفت التعرف على الفروق في أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان في المملكة العربية السعودية مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي، والكشف عن الفروق في أساليب التعلم المفضلة لديهم تبعاً للتخصص الأكاديمي ومكان الإقامة، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة متفاوتي الذكاء الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً من جميع التخصصات العلمية والإنسانية، وتم تطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة في ضوء نموذج ريد (Reid) والذكاء الاجتماعي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة العشر بين متوسطات الطلبة منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة تبعاً للتخصص الأكاديمي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (السمعي، التحليلي، الانغلاقي، والانطوائي) تبعاً لمكان الإقامة، بينما لم توجد فروق في باقي أساليب التعلم العشر. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمي.

وأجرى براون ووايت وواكينج ونايكر (Brown, White, Waking, & Naiker, 2015) دراسة هدفت إلى بحث أساليب ومهارات التعلم لدى مجموعة من الطلبة الجامعيين المسجلين في أحد مساقات الكيمياء. استخدم مقياس أساليب ومهارات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (103) طالب وطالبة (59 و 44 على التوالي)، من طلبة السنة الأولى في برامج الأحياء والطعام والتغذية، والجيولوجيا والعلوم، من جامعة (Federation University) في أستراليا. أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم السطحي كان الأكثر استخداماً لدى طلبة الأحياء، والطعام والتغذية، والجيولوجيا، والعلوم، كما كان استخدام الأسلوب الاستراتيجي أعلى لدى الطلبة الذكور مقارنة بالإناث في عينة

الدراسة. ولم تظهر النتائج فروقاً بين الذكور والإناث من الطلبة في استخدام كل من الأسلوب السطحي والعميق في التعلم.

وأجرى العتيبي (Al Otaibi, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي؛ وذلك من خلال نمذجة العلاقة السببية بينها. ولتحقيق ذلك، طُبق مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً لـ "ويليامسون" (2007) ومقياس أساليب التعلم المعدل لـ "إنتوستل وتايت" (1994)على عينة عشوائية من (140) طالباً في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك عينة الدراسة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً كان متوسطاً، في الوقت الذي حقق فيه كلٌ من: أسلوب التعلم السطحي، والإستراتيجي ـ كأساليب للتعلم لديهم ـ تفوقاً عالياً. كما أظهرت النتائج أيضاً أن التأثير المباشر لأساليب التعلم باستثناء الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي يختلف عنه في التأثير غير المباشر، إلا أن هذا التأثير غير المباشر تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشر بعد توسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً؛ مما يشير إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

وأجرت خزام (Khuzam, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الإرتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق، والتفكير ما وراء المعرفي وأبعاد معرفة المعرفة: (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية في جامعة البعث في سوريا. تكونت عينة الدراسة من (780) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية المسجلين في العام الدراسي 2014/ 2013، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية منهم (146) طالباً، و(584) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي، وكل من درجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي، ودرجاتهم في بعدي التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق، وكل من درجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي، ودرجاتهم في بعدي التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة).

التعقيب على الدراسات:

يُلحظ من الدراسات التي عرض لها الباحثان، والتي تناولت التعويق الذاتي الأكاديمي أنها هدفت إلى الكشف عن العوامل المرتبطة به (كالأحكام حول القدرة، والدافعية، وتقدير الذات، وكفاءة الذات، والاكتئاب، والقلق، والضغط النفسي، وسمات الشخصية) لدى مجموعات مختلفة من الطلبة الجامعيين (McCrea & Hirt, 2001; Elliot & Church, 2003)، والوقوف على الآثار الناجمة عنه (كآثاره على التحصيل الأكاديمي للطالب، وحالة الهوية الأكاديمية للطالب، والأهداف الأكاديمية للطالب) (Sahranc, 2011)، وقد أظهرت الدراسات نتائج هامة في هذا السياق.

والملاحظ عدم وجود دراسات تسعى إلى الكشف عن سلوكيات واستراتيجيات التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأسلوب التعلم لدى الطلبة العرب في فلسطين (لا يوجد دراسات عربية أو أجنبية حسب اطلاع الباحثين)، وبقية مجتمعات الطلبة العرب في البيئات العربية الأخرى. بذلك، تظهر القيمة المضافة للدراسة الحالية والمتمثلة بالاهتمام بموضوع التعويق الذاتي الأكاديمي.

أما الدراسات التي تناولت أساليب التعلم، فقد هدف بعضها إلى تحديد أسلوب التعلم السائد لدى مجتمع معين من الطلبة، بينما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على الارتباط بين أسلوب التعلم السائد لدى الطلبة (المسيعدين، 2011)، وعوامل أخرى، كان من أبرزها علاقتها بمخرجات التعلم، وقلق الاختبار، والذكاء الانفعالي، ودافع الانجاز، والأنماط المعرفية، وحاجة الطلبة للمعرفة، والذكاء الاجتماعي (Al Otaibi, 2015).

وبينما أجريت غالبية تلك الدراسات على مجتمعات الطلبة الجامعيين (Shi, 2011; Wang, 2013)، فقد غاب مجتمع الطلبة العرب في الداخل، وغيرها من الجامعات في البلدان الأخرى، عن تلك الدراسات. كما لم يتم بحث العلاقة بين أسلوب التعلم ومستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى مجتمعات الطلبة، الجامعيين وغير الجامعيين، مما يبرر أهمية إجراء الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن تلك العلاقة.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت علاقة التعويق الذاتي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين العرب.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، للكشف عن التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين العرب في الداخل، وذلك لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من كافة الطلبة العرب في الداخل، وعددها تسع جامعات. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من العرب، موزعين بشكل متكافئ بين الذكور والإناث (150 من الذكور و150 من الإناث)، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2016، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من أربع جامعات في الداخل (تل أبيب، وحيفا، وبارإيلان، والقدس العبرية) بالطريقة الميسرة البسيطة.

أداتا الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأسلوب التعلم لدى الطلبة الجامعيين العرب في الداخل، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان أداتين، الأولى لقياس مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي، والثانية لقياس أسلوب التعلم، وفيما يلي وصف لكل من تلك الأدوات ودلالات صدقها وثباتها.

أولاً: مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي المطور من قبل دايرين (Direen, 2005)، بعد تعديل مقياس التعويق الذاتي الذي صممه روديوالت (Rhodewalt, 1990)، ويتكون المقياس من (12) فقرة يبين المقياس بصورته النهائية. وقد حددت دايرين (Direen, 2005) دلالات صدق وثبات المقياس، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.76).

الصدق والثبات

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس التعويق الذاتي الأكاديمي تم عرض المقياس بعد ترجمته إلى اللغة العربية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشادي، والترجمة، واللغة العربية، في جامعة اليرموك، وطلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس، ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ذلك، لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس وبقي المقياس كما هو في صورته الأصلية، وأشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة العرب، ويُعد ذلك مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة.

صدق البناء:

لاستخراج صدق البناء للمقياس تم تطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً وطالبة من الطلبة العرب خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والأداة ككل، حيث تراوحت بين (0.25) و(0.83)، ولم تقل قيمة ارتباط أي فقرة عن (0.20) مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة الأولى.

الثبات:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية ـ سابقة الذكرـ بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Restest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (1).

جدول (2) قيم معاملات ارتباط الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس التعويق الذاتي الأكاديمي

الأداة	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
التعويق الذاتي الأكاديمي	0.84	0.82

يلاحظ من الجدول (1) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت قيمته (0.84)، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة (0.82)، وهي قيمة مرتفعة وكافية لأغراض الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم الإجابة على فقرات المقياس من خلال تدريج ليكرت (Likert) الخماسي بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة قليلة جدا، ويمثل الرقم (2) تنطبق بدرجة قليلة، ويمثل الرقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، ويمثل رقم (4) تنطبق بدرجة كبيرة، ويمثل الرقم (5) تنطبق بدرجة كبيرة جدا. وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (60) وأدنى درجة هي (12). وكانت التصنيفات حسب التالي: (أقل من 28: منخفض)،(28– 44: متوسط)، (44 فأكثر: مرتفع).

ثانياً: مقياس أسلوبي التعلم

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق مقياس أساليب التعلم المطور من قبل بيجز (Biggs, 2004)، والذي قام بترجمته إلى اللغة العربية حمادي ومظلوم (2015)، ويتكون المقياس من (22) فقرة موزعة على مجالين، أولهما هو مجال التعلم السطحي وتقيسه الفقرات (1–11)، ومجال التعلم العميق وتقيسه الفقرات (22–12)، يبين المقياس بصورته النهائية. وقد أوجد حمادي ومظلوم (2015) دلالات صدق وثبات المقياس، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي لمجال التعلم السطحي (.67)، ولمجال التعلم العميق (.78).

الصدق والثبات

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس أساليب التعلم، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشادي، واللغة العربية في جامعة اليرموك،

وطلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. وبناءً على ذلك، لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس وبقي المقياس كما هو في صورته الأصلية، وأشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس أسلوب التعلم لدى الطلبة العرب، ويُعد ذلك مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة.

صدق البناء:

لاستخراج صدق البناء للمقياس تم تطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً وطالبة من الطلبة العرب خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والأداة ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التعلم السطحي ما بين (0.35) و(0.77)، أما قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التعلم العميق فقد تراوحت بين (0.27) و(0.81)، مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة الأولى.

الثبات:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية ـ سابقة الذكرـ بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Restest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات ارتباط الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس أساليب التعلم

الأداة	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
أسلوب التعلم السطحي	0.82	0.89
أسلوب التعلم العميق	0.90	0.82

يلاحظ من الجدول (2) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجال أسلوب التعلم السطحي قد بلغت قيمته (.82)، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة (0.89)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجال أسلوب التعلم العميق قد بلغت قيمته (0.90)، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة (0.82)، وهي قيمة مرتفعة وكافية لأغراض الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم الإجابة على فقرات المقياس من خلال تدريج ليكرت (Likert) الخماسي، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة قليلة جدا، ويمثل الرقم (2) تنطبق بدرجة قليلة، ويمثل الرقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، ويمثل رقم (4) تنطبق بدرجة كبيرة، ويمثل الرقم (5) تنطبق بدرجة كبيرة جدا. وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب في كل من مجالي التعلم العميق والتعلم السطحي، هي (55) وأدنى درجة هي (11).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات التالية:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية؛ وذلك بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتزويدهم بالمعلومات الكافية فيما يتعلق بهدف الدراسة، وطريقة الإجابة، وضرورة توخي الدقة في تعبئة المعلومات الشخصية، وضرورة الإجابة على جميع فقرات أدوات الدراسة، كما تم التوضيح للطلبة بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية الملائمة، وذلك لاستخلاص النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات التصنيفية: الجنس. والمتغيرات الرئيسية: التعويق الذاتي الأكاديمي، وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم السطحي.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، والتكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الثاني. فيما تم استخدام (Independent sample T-test) للإجابة عن الأسئلة الثالث، والرابع، والخامس.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى التعويق الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس التعويق الذاتي والمقياس ككل، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على كل فقرة من مقياس (التعويق الذاتي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أتشتت بسهولة عندما أحاول عمل الأشياء	2.997	0.480	1
10	لدي صعوبة ذهنية في فهم بعض المواضيع.	2.907	0.627	2
2	أنسى المعلومات أثناء الامتحان.	2.857	0.563	3
11	أتمنى لو أن الآخرين ليس لديهم توقعات عالية مثلي.	2.853	0.482	4
6	لدي القدرة على الاستمتاع بأي شيء أدرسه.	2.847	0.581	5
12	عادة ما أضيع وقتي بدراسة المواد غير المناسبة.	2.830	0.478	6
7	تضيع نهاية الأسبوع بسهولة بسبب أعمال المدرسة.	2.780	0.605	7

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
9	تحول مشاعري دون تحقيق أي شيء.	2.773	0.646	8
8	افتقد إلى النظام لأعطي أحسن ما عندي في المدرسة.	2.760	0.619	9
4	أجد نفسي مضغوطاً بسبب أعمال المدرسة لدرجة أنني أجد من الصعب تحقيق أي شيء.	2.743	0.582	10
5	عادة ما تظهر المشكلات الخارجة عن سيطرتي عندما أكون بحاجة إلى الدراسة.	2.537	0.640	11
3	لدي القدرة على التركيز على المادة أثناء الدراسة.	2.523	0.636	12
	مجموع المقياس ككل: التعويق الذاتي	2.78	0.350	

يتضح من خلال الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مستوى التعويق الذاتي تراوحت بين (2.997–2.523)، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (1) والتي تنص على: " أتشتت بسهولة عندما أحاول عمل الأشياء"، ثم يليه المتوسط الحسابي (2.907) للفقرة رقم (10) والتي تنص على: "لدي صعوبة ذهنية في فهم بعض المواضيع"، بينما بلغ أدناها للفقرة رقم (3) والتي تنص على: "لدي القدرة على التركيز على المادة أثناء الدراسة "، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس التعويق الذاتي ككل (2.78) بمستوى متوسط.

السؤال الثاني: ما مدى انتشار أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة الجامعيين العرب؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمعرفة مدى انتشار أساليب التعلم، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التعلم

البعد	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
أسلوب التعلم السطحي	221	73.7%	1
أسلوب التعلم العميق	66	22%	2
غير مصنفين	13	4.3%	

يتبين لنا من الجدول (4)، أن ذوي أسلوب التعلم السطحي من الطلبة يبلغ عددهم (221) بما يشكل ما نسبته (73.7%) من مجموع أفراد العينة، فيما بلغ عدد الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق (66) فقط، بما يشكل ما نسبته (22%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، فيما كان هناك (13) من الطلبة الذين لم يصنفوا ضمن أي أسلوب، بما نسبته (4.3%) من أفراد العينة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس مستوى التعويق الذاتي تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) نتائج تطبيق اختبار (Independent sample T-test)
على مقياس التعويق الذاتي تبعاً لمتغير الجنس

المتغير		المتوسط الحسابي	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
مقياس مستوى التعويق الذاتي	ذكر	2.89	5.486	298	*0.000
	أنثى	2.67			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين لنا من جدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في الجامعات الفلسطينية، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.67).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التعلم السائدة تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس أساليب التعلم (أسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم العميق) تبعاً لمتغير الجنس، جدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) نتائج تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس أساليب التعلم تبعاً لمتغير الجنس

المتغير		المتوسط الحسابي	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم السطحي	ذكر	2.84	4.907	298	*0.000
	أنثى	2.64			
أسلوب التعلم العميق	ذكر	2.40	-5.340	298	*0.000
	أنثى	2.56			

*ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين لنا من جدول (6) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.84)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.64).
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أسلوب التعلم العميق تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين، حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.56)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.40).

السؤال الخامس: هل يختلف مستوى التعويق الذاتي باختلاف أسلوب التعلم لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس أساليب التعلم (أسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم العميق) تبعاً لمتغير مستوى التعويق، جدول(7) يوضح ذلك:

جدول (7) نتائج تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس أساليب التعلم تبعاً لمتغير التعويق الذاتي

أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
السطحي	2.87	0.266	221	7.44	0.001*
العميق	2.53	0.459	66		

يلاحظ من الجدول(7) أن مستوى التعويق الذاتي لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي، أعلى منه لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق، حيث كانت قيمته (7.44)، وهي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001).

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة العرب؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التعويق الذاتي الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة العرب في الداخل.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط من التعويق الذاتي الأكاديمي، بالتنافسية العالية في البيئة الجامعية، والتي قد تدفع الطالب إلى السعي إلى حماية الذات عبر استراتيجيات وسلوكيات مختلفة،

قد يكون التعويق الذاتي الأكاديمي من أهمها. ويمكن تفسير مستوى التعويق الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية من الطلبة العرب بعوامل مرتبطة بالمواقف التعليمية، بما قد يتضمن أساليب التدريس، ومتطلبات الدراسة وسواها من العوامل التي قد لا تكون ملائمة للطلبة العرب الذين درسوا في مدارس ذات مواقف مختلفة في المراحل التعليمية السابقة، بالإضافة إلى عوامل شخصية، قد تتضمن النوع الاجتماعي، والمنزلة الاجتماعية، والثقافة المجتمعية للطالب، وسواها من العوامل التي أشارت إليها دراسات سابقة مثل دراسة لوكاس وزملائه (Lucas & Lovaglia, 2005).

ويشير وجود مستوى من التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة، إلى ضرورة السعي إلى تقليص ذلك المستوى عبر تطبيق استراتيجيات ملائمة، وذلك للآثار السلبية للتعويق الذاتي الأكاديمي، والذي قد يقود الطالب إلى إنشاء معيقات فعلية قد تؤثر على فرص نجاحه في مهام التعلم المختلفة، ليقوم لاحقاً بالأداء ضمن ظروف غير ملائمة توجدها تلك المعيقات، مما قد يؤثر بشكل كبير على فرص نجاح الطالب في استكمال الدراسة الجامعية بشكل ناجح (Carlisle, 2015).

ومما يعزز ضرورة سعي المؤسسات التربوية، بما يتضمن مؤسسات التعليم العالي، لتطوير استراتيجيات تساعد الطلبة العرب على التخلص من ظاهرة التعويق الذاتي الأكاديمي، ويبرر ذلك ما أشارت إليه العديد من الدراسات حول ارتباط التعويق الذاتي الأكاديمي بالعديد من العوامل والسلوكيات السلبية، كالتشاؤم الدفاعي (Defensive Pessimism) (Elliot & Church, 2003)، والقلق والاكتئاب والضغط النفسي (Sahranc, 2011)، وتدني التحصيل الأكاديمي (Akca, 2012).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة ماكريا وهيرت (Mcrea & Hirt, 2001)، ودراسة اليوت وتشيرش (Elliot & Church, 2003)، بينما تختلف مع نتائج دراسة جاندا وبورشوفيتش (Ganda & Boruchovich, 2015).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى انتشار أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن (221) من الطلبة يمارسون أســـلوب التعلم السطحي، فيما يمارس (66) من الطلبة أسلوب التعلم العميق، وكان (13) من الطلبة غير مصنفين لأي أسلوب.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى العديد من الأسباب التي من شأنها رفع مستوى أسلوب التعلم السطحي لدى الطلبة العرب في الجامعات، قد يكون من أهمها أساليب التدريس المطبقة في المراحل الدراسية السابقة للمرحلة الجامعية، والتي من المرجح أن يكون لها أثر كبير على تحديد أسلوب التعلم السائد لدى الطالب، في المراحل التعليمية اللاحقة، ومنها المرحلة الجامعية.

وقد يشير استخدام أسلوب التعلم السطحي لـــدى الطلبة العرب إلى أن هـــؤلاء الطلبة ينظرون إلى عملية التعلم على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى، كالحصول على وظيفة جيدة في المستقبل، الأمر الذي يؤثر على طريقة تعلم الطالب واتجاهه نحو عملية التعلم (Hamadi & Mazloum, 2015).

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة حول أسلوب التعلم السائد لدى الطلبة، مثل دراسة براون وزملائه (Brown et al., 2015)، والتي أظهرت أن أسلوب التعلم السائد لدى الطلبة هو الأسلوب العميق. في مقابل ذلك، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت على مجتمعات مختلفة من الطلبة، كدراسة جيجبيلز وآخرين (Gijbels et al., 2015)، والتي أظهرت أن أسلوب التعلم العميق هو السائد لدى الطلبة في عينة الدراسة، ودراسة وانغ (Wang, 2013)

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية المختلفة لدى كل من الطلبة الذكور والإناث (Lucas et al., 2005)؛ حيث يُفرض على الذكور مهام صعبة، وإضافة للظروف السيئة والصعبة التي يعيشوها، فقدوا الثقة بقدرتهم وكفاءتهم على مواجهة هذه

المعيقات، وبالتالي قد يميلون إلى المعرفة البسيطة، والتعلم غير الفعال، ويتجنبون المعيقات، ويستخدموا طرق غير قادرة على مواجهة هذه التحديات والتكيف معها، الأمر الذي يدفعهم للتعويق الذاتي بقيعي (Boqi, 2013).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت على مجتمعات الطلبة، ومنها دراسة اكجا (Akca, 2012)، ودراسة جاندا وبورشوفيتش (Ganda & Boruchovich, 2015).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التعلم السائدة تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين ؟

أظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق في أسلوب التعلم السطحي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في الجامعات في فلسطين، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور، بينما كانت الفروق التي ظهرت في أسلوب التعلم العميق لصالح الإناث. يمكن تفسير هذه النتيجة الظروف التي يعيشها المواطنون العرب، وخاصة الذكور منهم، حيث يعانون من التمييز والبطالة، وصعوبة الاندماج مع الجو الجامعي، ولذلك فإن ما يهمهم هو الحصول على الشهادة فقط، ولا يتعبون أنفسهم بالتفكير. بينما الإناث أكثر حرصا على الاستفادة من التعلم، كما أنهن لديهن الوقت الكبير في التعلم والاستعداد، ولديهن الجلد والصبر على البحث والمعرفة.

ولعل هذه الفروق بين الذكور والإناث تشير إلى وجود معتقدات معرفية عميقة ومعقدة لدى الإناث بصورة أكبر مما هي عليه لدى الذكور. أيضا الإناث يؤمنّ أن القدرة على التعلم بصورة عميقة هي مكتسبة تأتي بشكل تدريجي عن طريق بذل الجهد والإصرار، واستخدام استراتيجيات فعالة (Hamidon, 2015).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي بحثت العلاقة بين أساليب التعلم والجنس، ومنها دراسة حميدون (Hamidon, 2015)، والتي حددت وجود العديد من الفروق في أساليب التعلم لدى الجنسين، مما قد يُعزى إلى أسباب مختلفة كالدافعية، والأهداف، وسواها من العوامل لدى الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يختلف مستوى التعويق الذاتي باختلاف أسلوب التعلم لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

يلاحظ من الجدول(7) أن مستوى التعويق الذاتي لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي، أعلى منه لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحقيقة أن التعويق الذاتي الأكاديمي مرتبط بشكل وثيق بأسلوب التعلم لدى الطالب، حيث تعمل المعيقات التي قد يقوم الطالب بإنشائها عبر التعويق الذاتي الأكاديمي، على دفعه نحو أساليب تعلم محددة، في مقابل أساليب التعلم الأخرى.

وتشير النتيجة السابقة، إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة العرب في جامعات فلسطين، يقومون بمعالجة المعلومات المقدمة لهم بشكل سطحي، مما قد يشير إلى أن هؤلاء الطلبة ينظرون إلى عملية التعلم على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى، كالحصول على وظيفة جيدة في المستقبل، الأمر الذي يؤثر على طريقة تعلم الطالب واتجاهه نحو عملية التعلم Hamadi & (Mazloum, 2015)، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء المعيقات والإحباطات التي يواجهها الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطيني؛ حيث التمييز والعنصرية، وانعدام فرص العمل والتقدم؛ الأمر الذي يدفعهم لاستخدام أساليب تضمن لهم الحد الأدنى من النجاح تعتمد على الحفظ، والتكرار، كأسلوب التعلم السطحي الذي يشير إليه الكعبي (Al-Kaabi, 2015) على أنه يتميز بقدرة الأفراد على تذكر الحقائق في موضوع ما، مرتبطة بموضوع الامتحان فقط، ويعتمدون في دراستهم على الحفظ. وبالتالي يلجأون لما يسمى بالتعويق الذاتي الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. إجراء دراسات ميدانية أكثر في محاولة التعرف على العوامل التي تؤثر على كل من أسلوب التعلم السائد، ومستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة العرب في الداخل.
2. توعية الطلبة العرب ـ وخاصة الذكور منهم ـ بالنتائج السلبية للتعويق الذاتي الأكاديمي على مستقبلهم الدراسي.

3. عقد ورشات تدريبية للطلبة العرب قبل التحاقهم بالجامعات، لتنمية الوعي لديهم بضرورة استخدام أسلوب التعلم العميق، والحد من استخدام أسلوب التعلم السطحي.
4. ضرورة عمل المختصين النفسيين والتربويين على تقليص مستويات التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة العرب، عبر تطبيق تدخلات واستراتيجيات وبرامج إرشادية، وذلك لغايات تعزيز فرص نجاح الطلبة في استكمال دراستهم الجامعية.

Reference:

Boqi, N. (2013). Cognitive beliefs and the need for knowledge among university students. Studies, Educational Sciences, 40 (3), 1021-1035.

Hamadi, H. & Mazloum, M. (2015). The (deep-surface) Learning Styles of Biggs at Babil University students. Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, (24), 504-519.

Hinawi, M. & Sultan, M. (1997). Organizational behavior. Egypt: University House

for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Kaabi, K. (2015). Learning Styles and Their Relation to The Need for Knowledge Among Middle School Students. Journal of ostath, 2 (214), 201-236.

Khuzam, J. (2015). The Styles of Surface and Deep Learning and Their Relationship to The Dimensions of Metacognition Thinking: a Field Study in a Sample of Students of The Faculty of Education at the University of Baath. Unpublished Master Thesis, University of Damascus.

Al-Masahedeen, M. (2011). The Impact of The Pattern of Learning Among Mo'tah University Students According to The Kolb Model in Both Their Emotional Intelligence and Their Motivation for Achievement. Unpublished Master Thesis, Mutah University, Karak.

Mo'shi, M & Yusuf, S. (2014). The Predictive Value of Preferred Learning Styles According to The Reid Model in The Academic Achievement Among Preparatory Year Students at Jazan University of Uneven Social Intelligence. Journal of Jazan University, 3 (1), 91-129.

Al Otaibi, K. (2015). Modeling the Causal Relationship Between Self-directed.

Skills Learning, Learning Styles and Academic Achievement Among Students of The Community College at King Saud University. Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (3), 255-268

Takaineh, M. (2009). Goal Orientations and their Relation to Depression Among Mo'tah University Students. Unpublished Master Thesis, Mutah University.

Arar, K., Abramowitz, R. & Bar-Yishai, H. (2015). The choice of a higher education institution: A preliminary investigation of the considerations of Jewish and Arab teachers studying for a master degree in education. International Studies in Widening Participation, 2(1), 28-42.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university: what the student does. Phildelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education.

Bin Muslim, H. (1995). The relationship between learning styles and selected characteristics of Malaysian students at Iowa State University. Thesis, Iowa State University.

Brown, S., White, S., Wakeling, L., & Naiker, M. (2015). Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in an introductory course in chemistry. Journal of University Teaching & Learning Practice, 12(3), 62-75.

Carlisle, B. (2015). The Relationship between Academic Identity and Self-Handicapping. Dissertation, University of California, Riverside.

Del Mar Ferradas, M., Freire, C., Valle, A., & Nunez, J. (2016). Academic Goals and Self-Handicapping Strategies in University Students. The Spanish journal of psychology, 19(e24), 1-9.

Direen, J. (2005). The effects of dispositional academic self-handicapping on performance expectations, performance outcomes and affect. Doctoral dissertation, University of Tasmania.

Donnison, S., & Penn-Edwards, S. (2012). Focusing on first year assessment: Surface or deep approaches to learning?. The International Journal of the First Year in Higher Education, 3(2), 9-20.

El Ansari, W., Labeeb, S., Moseley, L., Kotb, S., & El-Houfey, A. (2013). Physical and psychological well-being of university students: Survey

of eleven faculties in Egypt. International journal of preventive medicine, 4(3), 70-79.

Elliot, A. & Church, M. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. Journal of personality, 71(3), 369-396.

Falatooni, F., Ghasemali, M. & Koohfini, Z. (2014). The relationship between self-esteem and goal orientations with self- handicapping in Chamran University students. Journal of Science and Today's World, 3(11), 537-542.

Flamm, A. (2006). When Thinking It Means Doing It: Prefactual Thought in Self-handicapping Behavior. Doctoral dissertation, Konstanz University, Germany.

Ganda, D., & Boruchovich, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. Estudos de Psicologia (Campinas), 32(3), 417-425.

Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. European journal of psychology of education, 20(4), 327-341.

Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. Accounting Education, 13(4), 489-505.

Hamidon, N. (2015). Study on Students Learning Style According to Gender Factor. Journal of Culture, Society and Development, 8, 20-22.

Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. Journal of Personality and Social Psychology, 51(2), 451-469.

Hip-Fabek, I. (2006). The impact of self-handicapping strategies use on the impression formation. Review of Psychology, 12(2), 125-132.

Hirt, E., & McCrea, S. (2009). Man smart, woman smarter? Getting to the root of gender differences in self-handicapping. Social and Personality Psychology Compass, 3, 260 –274.

Howie, P. & Bagnall, R. (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model. Teaching in Higher Education, 18(4), 389-400.

Kagarice, V. (2016). Confronting the Enemy Within: An In-Depth Study on Psychological Self-Handicapping among Collegiate Musicians. Dissertation, University of North Texas. Journal of Educational Psychology, 106(3), 744-761.

Khalaf, E. (2015). Acculturation Stress and Adjustment among Arab Students in Israel: The Mediating Role of Coping Resources and Coping Strategies. Thesis, Ben-Gurion University, Israel.

Litvinova, A., Balarabe, M., & Mohammed, A. (2015). Influence of Personality Traits and Age on Academic Self-Handicapping among Undergraduate Students of Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria. Psychology, 6(15), 1995.

López, B., Cerveró, G., Rodríguez, J., Félix, E., & Esteban, P. (2013). Learning styles and approaches to learning in excellent and average first-year university students. European journal of psychology of education, 28(4), 1361-1379.

Lucas, J. & Lovaglia, M. (2005). Self-handicapping: Gender, race, and status. Current Research in Social Psychology, 10(15), 234-249.

McCrea, S., & Hirt, E. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. Personality and Social Psychology Bulletin, 27(10), 1378-1389.

McCrea, S., & Hirt, E. (2015). Limitations on the Substitutability of Self-Protective Processes. Social Psychology, (42), 9-18.

McLoone, P., & Oluwadun, A. (2014). Approaches to learning in higher education: A review. African Educational Research Journal, 2(3), 110-115.

Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. Contemporary educational psychology, 26(1), 61-75.

Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the Preference for anticipatory self-protective acts. In R. Higgins, C. Snyder, and S. Berglas, (Eds.), Self-Handicapping: The Paradox That Isn't, pp. 69-106. New York: Guilford Press.

Sahranc, U. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. International Online Journal of Educational Sciences, 3(2), 526-540.

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 106(3), 744-766.

Shi, C. (2011). A study of the relationship between cognitive styles and learning strategies. Higher Education Studies, 1(1), 20-26.

Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. Educational Psychology Review, (13), 115-138.

Wang, J. (2013). The Effects of Deep Approaches to Learning on Students' Need for Cognition Over Four Years of College. Thesis, University of Iowa, USA.