العلاقة بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث

د. أحمد حاج موسى قسم الإرشاد النفسي

كلية التربية ـ جامعة البعث

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث، كما هدف إلى كشف الفروق بين متوسط درجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلّم ومقياس الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير السنة الدراسية، ونوع الشهادة الثانوية، والجنس، وتم استخدام الأدوات الآتية: مقياس استراتيجيات التعلّم إعداد (بنترش وآخرون) عام ١٩٩١ ومقياس الدافعية للتعلم إعداد (بنترش) عام ١٩٩١ وذلك بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وتكونت عينة الدراسة من(٢٦٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الثالثة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

١ـ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلّم ودرجاتهم على مقياس دافعية التعلّم.
٢ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس دافعية التعلّم تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى ـ ثانية ـ الثالثة).
٣ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تبعاً لمتغير نوع الشهادة الثانوية (علمي ـ أدبي)، ومتغير الجنس (ذكور ـ إناث).
٤ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلّم لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح الطلبة في السنة الأولى.

مقدمة البحث:

لم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها بل أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة . لذلك أصبحت الجامعات مطالبة بالاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها من خلال نشر المعارف العلمية والتقنية عن طريق التدريس الجامعي الفعال الذي لا يعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي، وإنما يعتمد على النقاش والحوار الفكري والفهم والنقد.

إن سمات هذا العصر تتطلب أفراداً يمتلكون القدرة على التعلّم الذاتي والمستمر، ويستخدمون استراتيجيات متعددة أثناء تعلمهم، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان الفرد مدفوعاً بدافعية داخلية تفرضها البيئة التعليمية بحيث تحثه على التعلّم والاستمرار به، فلم يعد هناك زمن محدد للتعلم وارتياد المدرسة أو الجامعة، بل أصبح بإمكان الفرد التعلّم في أي وقت وتحت أي ظرف ما دام يمكنه التعامل مع التكنولوجيا ويمتلك الدافع للتعلم متجاوزا بذلك حدود الزمان والمكان.

وقد تؤثر المناهج الدراسية التي يتم حشوها وتحميلها بالمعلومات والمواضيع الزائدة علي أساليب واستراتيجيات التعلّم، حيث يرى كيمبر وبليونج أن طبيعة المهمة تؤثر على اختيار استراتيجية التعلّم، ويعتمد ذلك علي إدراك الطالب لطبيعة المهمة والتدريس، وبنية التعلّم، ودرجة اهتمامه الشخصي بالمهمة.(Kember& Pleung ,2003, 376-398)

وتضيف ميللر (Miller,2001,p.118) أن دافعية الطلاب وأداءهم يتحسنان عندما يتم تعديل أسلوب التعلّم بحيث يلائم ميولهم، وتوصي بضرورة تحمل التربويين مسؤولية فهم تنوع طلابهم، وتقديم المعلومات بطرق متعددة بهدف التكيف مع كافة ميول الطلاب.

وتعد الدافعية من الشروط الاساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلّم في أي مجال من مجالاته، سواء في تحصيل المعلومات والمهارات المتعددة، أو في تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها، أو في حل المشكلات أو غيرها من أساليب السلوك المكتسبة.

والدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال.(نشواني،٢٠٠٢، ٢٥٧).

وهناك تداعيات كثيرة في العملية التعليمية تحول دون إثارة الدافعية لدى الطلبة منها أساليب التلقين المتبعة في التدريس، وضعف استجابة المناهج الدراسية للتطورات الحادثة في مفاهيم ومهارات التعلّم، ومن أهمها مفهوم التعلّم الذاتي، وإن تعليمنا الراهن يكتفي في التدريس والامتحان حيث يركز على المستويات المعرفية الدنيا والتي لا تتجاوز استرجاع المعرفة التي حُفظت بالحفظ الآلي أو الحفظ الأصم في التدريس والامتحان على حد سواء.(شحاته، ٢٠٠٦، ٢٧).

فضلاً عن جمود التعلّم وغياب التنافس بين الطلبة في التحصيل العلمي، وذلك لتركيز وسائل التقويم على الجانب المعرفي، وكذلك التركيز على الجانب الاستظهاري للمعلومات، فضلاً عن غياب وسائل التشويق في التدريس، أي غياب التقنيات التعليمية الحديثة، التي تساهم في إثارة الدافعية للتعلم.

كل ذلك قد يؤثر سلباً على تبني استراتيجيات تعلم فعالة من قبل المتعلمين، ولذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث.

مشكلة البحث:

إن التعلّم الجيد يتضمن تعليم الطلبة كيف يتعلمون وكيف يتذكرون ويحفظون، وكيف يفكرون، وكيف يثيرون دافعية أنفسهم، ويتفق الكثير من المربين على أن تعليم الطلبة كيف يتعلمون هو أمر مهم جدًا، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعلم، إذ يعتمد تعليم استراتيجيات التعلّم على مسلمة تقول بأن نجاح الطلبة يعتمد إلى حد كبير على كفاياتهم في التعلّم آخذين بعين الاعتبار الاعتماد على أنفسهم ومراقبة تعلمهم، وهذا يجعل من الضروري تعليم استراتيجيات التعلّم للطلبة على نحو صريح، بدءاً من الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، مروراً في المرحلة الثانوية والتعليم الجامعي، ويجب أن يتعلم الطلبة مختلف الاستراتيجيات المتوافرة، ومتى يستخدمونها على نحو مناسب.(جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٠٦).

ولقد تزايد الاهتمام لدى كثير من الباحثين بدراسة الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلبة في المرحلة الجامعية لأسباب متعددة من أهمها أن الطالب الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه، وأن طبيعة التعلّم الجامعي تفرض أعباء متعددة على الطالب، وأن انخفاض درجات بعض الطلبة في الاختبارات قد لا يرجع إلى ضعف قدراتهم، أو إلى القصور في جوانب شخصياتهم، وإنما قد يعود إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار، واستراتيجيات التعلّم المناسبة.(العجمي، ٢٠٠٣، ٩٤)

وتؤكد الدراسة المتعددة على ضرورة إتاحة الفرص المناسبة للطلبة المعلمين للتدرب في مرحلة الإعداد داخل كليات التربية على المهارات التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم بعد تخرجهم؛ لأن امتلاكهم لهذه المهارات تعد مؤشراً لنجاحهم؛ خاصة وأن الفرد لا يمكن أن يختزن في ذاكرته معلومات كافية لاستخداماته ما لم يستخدم تلك المعلومات في مواقف جديدة يواجه بها تحديات العصر الحالي. (إسماعيل، ٢٠٠٥، ٤٦٨)

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلّم باستمرار على مساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم وأن يفكروا لأنفسهم.

وتعد الدافعية من العوامل المهمة لقدرة المتعلم على الانجاز والتحصيل لكونها على علاقة بالمتعلم فتقوم بتوجيه انتباهه إلى بعض النشاطات التي تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل والمثابرة وبشكل فعال، كما أن للدافعية أهمية عظيمة من الوجهة التربوية لكونها أحد الأهداف التربوية ذاتها وإن استثارة دافعية الطلبة تجعلهم يمارسون نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية.(الحيلة، ٢٠٠٠، ٢٣٢).

والتدريس الناجح يضم مجموعة من الفعاليات التربوية القادرة على تحقيق التعلّم لدى الطلبة، إلا أن التعلّم، مع ذلك يبقى مشروعاً شخصياً يقع على عاتق المتعلمين أنفسهم. فهو مسؤولية ذاتية تفرض على الطالب تعلم الاستراتيجيات التي تحققه، ومراعاة الشروط التي يتطلبها، وحتى يستطيع المتعلم تحقيق ذلك، عليه أن يعالج المعلومات الجديدة ويفهمها في ضوء معارفه السابقة، ومن ثم

يكامل بينها وبين القديمة، ويعيد بناءها معاً من جديد، بغية استخدام المعرفة المتكونة في تعلم جديد آخر.

ومزج تعليم استراتيجيات التعلّم، مع العمل على توظيف العوامل التي تؤدي إلى إثارة الدافعية للتعلم، تكون أكثر فاعلية من استخدام استراتيجيات التعلّم وحدها. ولهذا قال (بروكسي،١٩٨٧): ليس لاستراتيجيات التعلّم وحدها، ولا للتدخلات التي تستهدف إثارة الدافعية وحدها، قدرة على إحداث تغيرات ملموسة في عادات الطلاب المدرسية ومواقفهم، فالاثنتان مطلوبتان معاً ويجب العمل على تأمينهما.(بوز، ٢٠٠٦، ٣٠٦).

وجامعاتنا لم تتغير كثيراً في هذا المستوى حيث لا تزال تخرج أجيالاً قادرة على الحفظ الصم عن ظهر قلب فقط من دون فهم أو استيعاب، وهي أبعد ما تكون عن أهداف التعليم الجامعي في القرن الواحد والعشرين، ولا شك أننا جميعاً نشترك في تخريج عدد من الخريجين تلقوا قدراً معيناً من المعلومات ولكنهم متخلفون جداً في القدرات والمهارات والنواحي الأخرى.

وبعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجيات التعلّم لدى طلبة الجامعة وجد أن معظم هذه الدراسات تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلّم ومتغيرات متعددة لم يكن من بينها الدافعية للتعلم بالرغم من الأهمية الكبيرة للعلاقة بين المتغيرين بالنسبة للتحصيل الدراسي ولنمو شخصية الفرد وقدرته على التكيف والإنتاج وخدمة مجتمعه

لذلك جاء هذا البحث في الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث باعتبارهما مؤشراً للقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات فتنمية استراتيجيات التعلّم وزيادة الدافعية للتعلم هي بمثابة أهداف أساسية من أهداف البرامج التعليمية في الجامعات بشكل عام وكليات التربية بشكل خاص، ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في ضوء السؤال الآتي:

*** ما هي العلاقة بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة البحث من طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث.**

أهمية البحث والحاجة إليه: تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:
- تحديد واقع امتلاك عينة من طلبة كلية التربية لاستراتيجيات التعلّم ومهاراته، يمكن أن يساعد في فهم الصعوبات الأكاديمية التي تواجه بعض الطلبة، وفي تطوير الخطط والبرامج الإرشادية لرفع مستويات امتلاكهم لهذه الاستراتيجيات لتصبح من مهاراتهم الذاتية، لكي يصبحوا قادرين على نقلها إلى تلاميذهم في ميدان العمل.

- دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلم تساعد على وضع برامج تعليمية تساعد في تنمية استراتيجيات التعلّم المناسبة لكل مادة من المواد الدراسية.

- إفادة مصممي برامج تدريب معلمي الحلقة الأولى؛ بتزويدهم بمعلومات دقيقة عن استراتيجيات التعلّم المفضلة لدى الطلبة؛ بحيث تساعدهم على تطوير الخطط الدراسية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:
١ ـ معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم لدى طلبـة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث.
٢ـ معرفة الفروق في استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى ـ ثانية ـ ثالثة)
٣ـ معرفة الفروق في استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث تبعاً لمتغير نوع الشهادة الثانوية (علمي ـ أدبي).
٤ـ معرفة الفروق في استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم لدى طلبة كلية التربية الثالثة بجامعة البعث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث).

فرضيات البحث:
١ـ لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلّم ودرجاتهم على مقياس دافعية التعلّم.
٢ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تعزى إلى متغير السنة الدراسية (أولى ـ ثانية ـ الثالثة).
٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تعزى إلى متغير نوع الشهادة الثانوية (علمي ـ أدبي).
٤ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تعزى إلى متغير الجنس (ذكور ـ إناث).

حدود البحث:
١ـ الحدود المكانية: يشتمل البحث الحالي على عينة مسحوبة من طلبة كلية التربية الثالثة (قسم معلم صف) التابعة لجامعة البعث.
٢ـ الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢ـ٢٠١٣).
٣ـ الحدود البشرية: أجري البحث على عينة من طلبة كلية التربية الثالثة (قسم معلم صف) والبالغ عددهم (٢٦٠) طالباً وطالبةً.

تحديد المصطلحات:

أولا: استراتيجيات التعلّم:

عرفها مالكود (١٩٨١): بأنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم.(قطامي وآخرون، ٢٠٠٠، ٥٨٧)، وعرفها كولب Kollb (1984): بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلّم.(kollb,1984;pp259-289).

التعريف الإجرائي: هي الطرائق التي تؤدي بالطلبة إلى تعلم السلوك المفضل في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات وتعديل السلوك، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعلّم المستخدم في هذه الدراسة.

ثانيا: الدافعية للتعلم:

يشير مفهوم الدافعية للتعلم إلى مثابرة الطلاب واستمتاعهم بالتعلّم والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع والتواصل في التعلّم وإنجاز المهام الصعبة وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها(Gottfried ,1994,p.18).

التعريف الإجرائي: حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى إمكاناته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في هذه الدراسة.

كلية التربية الثالثة: هي إحدى كليات جامعة البعث في الجمهورية العربية السورية أنشئت عام (٢٠٠٩) تمنح درجة الإجازة في معلم الصف، ودرجة دبلوم التأهيل التربوي.

الجانب النظري والدراسات السابقة:

١ـ استراتيجيات التعلّم: يشكل مفهوم الإستراتيجية نقطة مهمة في المجال التربوي، إذ عبر عنها شنك(shunck, 1991) بأنها عبارة عن إجراءات محددة تتضمن خططاً موضوعة لإنجاح أداء المتعلم في مهمة ما. وقد عرفها(زيتون، ١٩٩٩، ٢٧٩): بأنها فن استخدام الوسائل والإمكانات المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف بدرجة عالية من الإتقان.

وينظر إلى الإستراتيجية بأنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق؛ فهي حلقة متكاملة تقريباً، وسلسلة طويلة ومعقدة من الإجراءات المنتقاة؛ لتحقيق التعلم على نحو أفضل.

وأكد زيمرمان (Zimmermn, 2000) أهمية استراتيجيات التعلّم ودورها في العملية التعليمية التعلّمية، إذ يوجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد، وقدرة التنظيم الذاتي للسلوك، والدافعية للتعلم بما يتناسب مع الموقف التعليمي.

ويؤكد (جابر عبد الحميد) على وجود خلاف بين علماء النفس التربويين حول الاستراتيجية الأكثر فاعلية من بين الاستراتيجيات المتعددة بالنسبة للتعلم، وأكد أن من أهم هذه الاستراتيجيات تأثيراً في فاعلية التعلّم استراتيجية تنظيم المعلومات، فالمعلومات المنظمة بشكل جيد يكون تعلمها واسترجاعها فيما بعد أسهل من المعلومات غير المنظمة (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٢٥).

ومن أكثر الاستراتيجيات التي ينصح باستخدامها من قبل الطلبة لزيادة تذكرهم للمعلومات المتعلقة بالمعلومات الدراسية تصفح الطالب وحدات الكتاب والعناوين الرئيسية والفرعية وملخص كل وحدة، وطرح الأسئلة من خلال تحويل العناوين الرئيسية في الكتاب إلى أسئلة، وهذه الخطوة تركز على محتوى كل وحدة دراسية، وتجعل القراءة أكثر متعة وإثارة، ومن ثم القراءة من أجل الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها، والتسميع من أجل تسميع إجابات الأسئلة التي تم طرحها، وأخيراً المراجعة وتتم بعد الانتهاء من كل وحدة. (العتوم وآخرون، ٢٠٠٥، ٣١٠).

وتعد استراتيجية طلب المساعدة من الاستراتيجيات التي تعمل على تنظيم السلوك، وتتضمن تحديد الفرد متى ولماذا وممن يطلب المساعدة، بالإضافة إلى أنها تفيد في توضيح الغموض في الواجبات المدرسية، وتوضيح الإجراءات غير المفهومة، والطلبة الذين يطلبون المساعدة يستطيعون المحافظة على الاندماج في المهمة، ومن ثم اكتساب المهمات وإتقانها، وكذلك يؤكدون إدراكاتهم لأنفسهم باعتبارهم متعلمين ومنجزين الأهداف. (Pintrich, 2000).

وتعد استراتيجية تعلم الأقران ذات أثر ايجابي على التفاعل الاجتماعي، فالمتعلم يبني المعرفة ويزيد من فهمه من خلال المشاركة الفعالة في النقاش، كما أن المتعلم قد يمارس مهارات التعلّم التعاوني والتعلّم التشاركي مع الآخرين، ويجب عليه أن يعرف متى يحصل على المساعدة ومن من يحصل عليها. (Pintrich, 2000).

وتشير استراتيجية إدارة بيئة الدراسة ووقتها إلى تخطيط وتنظيم الوقت، مما يجعل المتعلم يحدد السلوك المطلوب القيام به في ضوء ترتيب الأولويات والأهمية، ومن ثم في التخطيط للاستغلال الأمثل للوقت، ويجب ترتيب البيئة من قبل المتعلم بصورة تمكنه من تركيز الانتباه والتغلب على المشتتات.(Wolters & Rosenthal, 2000).

وتعد استراتيجية التكرار من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة بكثرة، وتتضمن سرد العبارات وتسميتها، لكي يتم تعلمها أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص، وتساعد الطلبة على استرجاع المعلومات المحددة عندما يطلب منهم ذلك. (Pintrich & De Groot, 1990)

وأخيراً تعد استراتيجية التلخيص ووضع خطوط تحت الأفكار المهمة من الاستراتيجيات الهامة جداً للتعلم، فضلاً عن كتابة معلومات مختصرة حول الفكرة الأساسية التي يدرسها الطالب.

٢ـ مفهوم دافعية التعلّم: لقد عرف بروفي (١٩٨٨) Brophy الدافعة للتعلم بأنها عبارة عن ميل الطلبة إلى القيام بأنشطة علمية يؤدي النجاح فيها إلى الحصول على مكافآت تشبع الحاجات الداخلية لديهم. وتعرف الدافعية للتعلم من وجهة نظر معرفية، بأنها حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم ومعارفه وبناه المعرفية وعقله وانتباهه وتلحّ عليه لمواصلة الأداء من أجل الوصول إلى حالة معرفية معينة.

(الزحيلي، ٢٠٠٢، ٥٦)

ويمكن أن نعرّف الدافعية للتعلم بأنها: حالة داخلية لدى المتعلم تستثير سلوكه وتدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يحدث التعلّم.

٣ـ أهمية الدوافع في المجال التربوي: تعد الدوافع مسببة للسلوك ولا سلوك بدون دافعية أياً كانت نوعية السلوك أو شكله، لأن كل سلوك وراءه دافع أو دوافع متعددة توجهه. وحيث أن التعلّم هو تعديل في السلوك نتيجة للممارسة والخبرة لذلك يمكن القول أنه لا تعلم بدون دافعية.

وبما أن الدوافع تعتبر مسببة للسلوك، فيرجع إليها أي نشاط يصدر عن الكائن الحي، أي أنها هي المحرك الرئيسي وراء عملية التعلّم، فهي توجه سلوك المتعلم نحو عمل استجابة ترضيه وتساعده على حل المشكلات التي تواجهه، وفي حال عدم وصول المتعلم إلى مثل هذه الاستجابة فإنه يعمل جاهداً لإشباع هذه الدوافع وحل المشكلة الموجودة، وبالتالي يستمر نشاطه من أجل حلها.

وأكد بول (Ball) أن الدافعية العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل، ويمتاز الأفراد ذووا الدافعية العالية بقدرتهم على وضع خطط مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها. (بوحمامة وآخرون، ٢٠٠٦، ٤).

ويذكر(Hartnett & Dron, 2011) أن الدافعية هي العملية الموجهة نحو حفز المتعلم وزيادة نشاطه، وتؤثر في ماذا نتعلم، وكيف نتعلم، ومتى وكيف نختار التعلّم. وتتبدى أهمية الدافعية في العملية التربوية من حيث كونها تعتبر وسيلة يمكن استخدامها من أجل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطلبة على التفكير والتحصيل والنجاح والتفوق. ولقد أدركت التربية الحديثة أهمية وجود دوافع لدى المتعلمين تدفعهم على التعلّم، ولذلك ركزت على ضرورة إتاحة الفرصة أمام الطلبة لكي يشتركوا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تمس نواحي هامة من حياتهم، وكذلك ركزت على ضرورة توزيع المسؤوليات على الطلبة حتى يشعر كل منهم بوجود دافع حقيقي يدفعه إلى التعلّم.

٥ـ الدراسات السابقة:

١ـ دراسة سماوي والعساف (٢٠١٣): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التعلّم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية لديهم، وللتحقق من هدف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من(٣٥٠) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الدافعية لدى عينة الدراسة، وكانت درجات استراتيجيات التعلّم متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية واستراتيجيات التعلّم، وعدم وجود اختلاف في العلاقة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، باستثناء العلاقة بين المستوى الدراسي لطلبة السنة الأولى والثالثة وجاءت النتائج لصالح طلبة السنة الأولى.

٢ـ دراسة خليف (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة قسم الإرشاد النفسي في مدينة بغداد، تكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس الدافعية العقلية، وقد أظهرت النتائج وجود دافعية عقلية عالية لدى عينة البحث، ووجود علاقة بين درجات الدافعية العقلية ومهارات التعلّم والتحصيل الدراسي.

٣ـ دراسة كيم وفريك (٢٠١١): Kim & Frick هدفت الدراسة إلى استقصاء العوامل التي تثير دافعية الطلبة للتعلم المباشر الذاتي، واستقصاء مستوى الدافعية لدى المتعلمين، وكيف يتغير هذا المستوى خلال السنوات الدراسية وتحديد العوامل المرتبطة بتغير الدافعية لديهم. وقد خلصت الدراسة إلى وجود أربعة عوامل أساسية تؤثر في دافعية المتعلم هي: الاهتمام، وإدراك أهمية التعلّم، والثقة بالنفس، والرضا، وارتباط هذه العوامل بشكل جيد مع التعلّم الذاتي المباشر سيمكن

المتعلم من تحقيق أهداف التعلّم بنجاح، كما خلصت الدراسة إلى أن دافعية الطلبة تزداد مع انتقالهم من سنة دراسية إلى سنة دراسية أعلى.

٤ـ دراسة سحلول (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية، بلغت عينة البحث (٨٠١) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلّم بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً بين الجنسين.

٥ـ دراسة رشوان (٢٠٠٥): هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية، على عينة تكونت من (٣٠٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، وكان طلبة التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات تعلم الأقران، والاحتفاظ بالسجلات، والتقويم الذاتي.

٦ـ دراسة خالصة (٢٠٠٤): هدفت إلى التعرف على مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وأكثر وأقل استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم استخداماً، وأثر الجنس والتحصيل الدراسي والسنة الدراسية على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة قابوس. تم تطبيق مقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم على عينة تألفت من (٢١٦) طالباً وطالبة. أسفرت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وقد تفوقت الإناث على الذكور في استخدام ثلاث استراتيجيات: التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة، وبيئة ووقت التعلّم، وتفوق طلبة السنتين الأولى والثانية على السنوات الثالثة والرابعة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

٧ـ دراسة أبو عليا (٢٠٠٤): هدفت الدراسة الحالية إلى إيجاد العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة (كمتغير تابع) والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية (كمتغير مستقل) لطلبة المرحلة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (٣١١) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، وتم تطبيق مقياس استراتيجيات فوق المعرفة، وكذلك مقياس الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. وأبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن استراتيجيات فوق المعرفة ترتبط بصورة أكبر بالدافعية الداخلية عند طلبة الجامعة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتغير التابع (استراتيجيات فوق المعرفة) يرتبط ارتباطاً موجباً بالمتغيرات المستقلة مجتمعة.

٨ـ دراسة تانر وجونز(٢٠٠٣): Tanner & Jones هدفت إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب جامعة نيويورك، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٨٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى استجابوا لمقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ)، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجيات المعرفة واستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف، وارتبطت توجهات أهداف الإنجاز بالأداء الصفي القائم على استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، وعدم وجود أثر للجنس في استخدام استراتيجيات التعلّم.

٩ـ العمر (١٩٩٥): هدف الباحث من دراسته إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الخارجية والداخلية، ومعرفة أثر كل من الجنس والتخصص على الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية في جامعة الكويت، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود

فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية والخارجية، وعدم وجود فروق دالة بين التخصصات المختلفة في الدافعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن أغلبية الدراسات السابقة توجهت نحو طلبة الجامعة، لكن يلاحظ أن هذه الدراسات لم تتفق مع بعضها البعض لا من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسة، ولا من حيث عدد أفراد العينات التي تم تطبيق الأدوات عليها، ولم يجد الباحث أي دراسة تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم لدى طلبة الجامعة على المستوى المحلي (في حدود علمه)، وهذا ما شكل دافعاً قوياً من أجل دراسة هذين المتغيرين من أجل الوصول إلى فهم أفضل للعلاقة بينهما.

إجراءات البحث

أولاً ـ منهج البحث: لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي. ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكمي يصف الظاهرة وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، أما التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها.

ثانياً. مجتمع البحث: تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة كلية التربية الثالثة قسم معلم صف المسجلين للعام الدراسي ٢٠١٢ـ ٢٠١٣ والبالغ عددهم(٦١٤) طالباً وطالبةً في كافة الصفوف الدراسية، كما هو موضح في الجدول رقم (١).

جدول(١) يبين حجم مجتمع البحث

السنة	ذكور	إناث	المجموع
الأولى	٤١	١٦٦	٢٠٧
الثانية	٦٩	١١٩	١٨٨
الثالثة	٢٣	١٠٤	١٢٧
الرابعة	٣٠	٦٢	٩٢
المجموع	١٦٣	٤٥١	٦١٤

ثالثاً ـ عينة البحث: تألفت عينة البحث من(٢٦٠) طالباً وطالبة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبنسبة (٤٢%) من مجموع مجتمع البحث وحسب الجدول رقم (٢).

جدول (٢) يبين حجم عينة البحث

السنة	العدد	النسبة %
الأولى	١٠٠	٤٨
الثانية	٨٠	٤٢
الثالثة	٨٠	٦٣
المجموع	٢٦٠	٤٢

رابعاً ــ أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث، فقد اقتضى اعتماد أداتين للبحث، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما كما يأتي:

أ ـ مقياس استراتيجيات التعلّم:

أعد هذا المقياس (بنترش وآخرون) عام ١٩٩١ وهو عبارة عن أداة للتقرير الذاتي صمم لقياس استراتيجيات التعلّم لدى طلبة الجامعة على أساس منظور معرفي اجتماعي، نقل المقياس إلى اللغة العربية من قبل عدد من الباحثين، واستخدم في عدد من الدراسات العربية بعد التأكد من صدقه وثباته.

يتكون المقياس من(٤٩) عبارة، (٣٠) عبارة منها تتعلق باستراتيجيات التعلّم المختلفة المعرفية، وما وراء المعرفية التي يستخدمها الطلبة أثناء تعلمهم و(١٩) عبارة منها تتعلق بإدارة الطلاب لمختلف الموارد، ويتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس على مقياس متدرج من سبع نقاط من (١) إلى (٧) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة على الإطلاق على الفرد المستجيب، بينما يشير الرقم (٧) إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تماماً على ذلك الفرد في حالة العبارات الموجبة، وفي العبارات السالبة فتعكس هذه الدرجات.

يتمتع المقياس بثبات عالٍ وصدقٍ جيد، حيث تم استخدام أسلوب التحليل العاملي للتحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس، كما يتمتع بصدق تنبؤي جيد لأداء الطلاب الحقيقي في المقررات الدراسية. ويتكون المقياس من(٩) مقاييس فرعية وهي كما يلي:(التكرار ـ الإتقان ـ التنظيم ـ التفكير الناقد ـ التنظيم الذاتي ـ إدارة بيئة ووقت الدراسة ـ تنظيم الجهد ـ تعلم الرفاق ـ البحث عن المساعدة.)

ـ صدق المقياس: تم استخراج الصدق الظاهري بعرض المقياس على مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس لبيان رأيهم بمدى ملائمة وصلاحية كل فقرة من حيث موضوعها ووضوحها في قياس الخاصية التي وضعت من أجلها، لاحظ الباحث أن المقياس ملائم لتطبيقه على طلبة الجامعة، بعد إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة لبعض الفقرات حسب آراء المحكمين.

ـ ثبات المقياس: استخرج ثبات مقياس استراتيجيات التعلّم بالطرائق الثلاث التالية:

١-الثبات بالإعادة: لحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من الطلبة مؤلفة من (٣٥) طالباً وطالبةً من كافة الصفوف الدراسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبفاصل زمني مقداره (١٥) يوماً بين التطبيقين تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين.

٢-ثبات التجزئة النصفية: تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية من العينة نفسها ومن التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون.

٣-ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (٣) يبين نتائج معاملات الثبات. ثبات مقياس استراتيجيات التعلّم بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ

مقياس استراتيجيات التعلّم	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
	٠.٧٩**	٠.٨٥**	٠.٨٨**

(**) دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

من النظر إلى الجدول (٣) نجد أن معاملات ثبات الإعادة بلغت (٠.٧٩)، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية (٠.٨٥)، ومعامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (٠.٨٨)، وجميع هذه المعاملات تعد جيدة للأغراض البحث العلمي.

ويتضح من خلال حساب صدق وثبات المقياس بأنه يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

ب ـ مقياس دافعية التعلّم: أعد هذا المقياس (بنترش وآخرون) عام ١٩٩١ وهو عبارة عن أداة للتقرير الذاتي صمم لقياس دافعية التعلّم لدى طلبة الجامعة، يشتمل المقياس على (٣١) عبارة تقيس معتقدات الطلاب في قيمة وهدف المقررات الدراسية، ومعتقداتهم في مهاراتهم في النجاح في المقررات، وقلق الامتحان لديهم، ومن هنا يتكون المقياس من (٣١) عبارة، ويتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس على مقياس متدرج من سبع نقاط من (١) إلى (٧) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة على الإطلاق على الفرد، بينما يشير الرقم (٧) إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تماماً على ذلك الفرد في حالة العبارات الموجبة، وفي العبارات السالبة تعكس هذه الدرجات.

يتمتع المقياس بثبات عالٍ وصدقٍ جيد، حيث تم استخدام أسلوب التحليل العاملي للتحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس، كما يتمتع بصدق تنبؤي جيد لأداء الطلاب الحقيقي في المقررات الدراسية. ويتكون المقياس من (٦) مقاييس فرعية وهي كما يلي:(التوجه الداخلي للهدف ـ التوجه الخارجي للهدف ـ قيمة المهمة ـ ضبط معتقدات التعلّم ـ فعالية الذات في التعلّم ـ قلق الاختبار.)

ـ صدق المقياس: تم استخراج الصدق الظاهري بعرض المقياس على مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس لبيان رأيهم بمدى ملائمة وصلاحية كل فقرة من حيث موضوعها ووضوحها في قياس الخاصية التي وضعت من أجلها، لاحظ الباحث إن المقياس ملائم لتطبيقه على طلبة الجامعة، بعد إجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة لبعض الفقرات حسب آراء المحكمين.

ـ ثبات المقياس: استخرج الثبات الخاص بمقياس دافعية التعلّم بالطرائق الثلاث :

١.الثبات بالإعادة: لحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من الطلبة مؤلفة من (٣٥) طالباً وطالبةً من كافة الصفوف الدراسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبفاصل زمني مقداره (١٥) يوماً بين التطبيقين تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين.

٢. ثبات التجزئة النصفية: تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية من العينة نفسها ومن التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون.

٣. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (٤) يبين نتائج معاملات الثبات. جدول (٤) ثبات مقياس دافعية التعلّم بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ

مقياس استراتيجيات التعلّم	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
	٠.٨٣**	٠.٧٥**	٠.٨٦**

(**) دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

من النظر إلى الجدول رقم (٤) نجد أن معاملات ثبات الإعادة بلغت (٠.٨٣)، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية (٠.٧٥)، ومعامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (٠.٨٦)، وجميع هذه المعاملات تعد جيدة للأغراض البحث العلمي.

ويتضح من خلال حساب صدق وثبات المقياس بأنه يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

ج ـ التطبيق النهائي للأداتين: تم تطبيق الأداتان بصورتهما النهائية على عينة البحث البالغة (٢٦٠) طالباً وطالبةً بالطريقة العشوائية البسيطة من أجل تحقيق أهداف البحث . وتم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج SPSS.

ـ عرض نتائج البحث وتفسيرها:

ـ <u>الفرضية الأولى:</u> لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلّم ودرجاتهم على مقياس دافعية التعلّم. ولاختبار صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول(٥): معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم لدى أفراد عينة البحث

	التوجه الداخلي للهدف	التوجه الخارجي للهدف	قيمة المهمة	ضبط معتقدات التعلّم	فعالية الذات في التعلّم	قلق الاختبار	المجموع
التكرار	٠.٣٧٨**	٠.٣٩٩**	٠.٤١٨**	٠.٢٠٩**	٠.٣٧٧**	-٠.١٩٢**	٠.٤٦٩**
الإتقان	٠.٣٩٤**	٠.٣٣٩**	٠.٣٣٩**	٠.١٤٣**	٠.٤٢٤**	-٠.٠٨٥	٠.٤٦٧**
التنظيم	٠.٢٩١**	٠.٢٢١**	٠.٢١٥**	٠.١٠٨	٠.٣٥٩**	-٠.٠٥٤	٠.٣٤٨**
التفكير الناقد	٠.٤٩٧**	٠.٣٤٨**	٠.٤٢٤**	٠.١٨٣**	٠.٣٥٨**	-٠.٢٣٢**	٠.٤٦٢**
التنظيم الذاتي	٠.٥٢١**	٠.٤٢٥**	٠.٥٢٣**	٠.٢٦٦**	٠.٥٢٥**	-٠.١١٩	٠.٦٣٩**
إدارة وقت الدراسة	٠.٢٣٦**	٠.٢٠٠**	٠.٣٦٨**	٠.١١٠	٠.٣٢٩**	-٠.٠١٤	٠.٣٨٣**
تنظيم الجهد	٠.١٨٠**	٠.١٦١**	٠.٢٨٧**	٠.٠٧٦	٠.٢٧٥**	٠.٠٨٤	٠.٣٣٢**
تعلم الرفاق	٠.١٩٧**	٠.٢٢٢**	٠.٢٣٠**	٠.٠٩٠	٠.٢٨٢**	-٠.٠٩١	٠.٢٨٥**
البحث عن المساعدة	٠.٢٢٢**	٠.٢٤٢**	٠.١٦٦**	٠.٠٧٥	٠.١٩٤**	٠.٠٢٧	٠.٢٦٩**
المجموع	٠.٥١٠**	٠.٤٤٣**	٠.٥٢٤**	٠.٢١٧**	٠.٥٤٣**	-٠.١١٤	٠.٦٣٨**

***دال عند(٠.٠٥) ،** دال عند(٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٥) ما يلي :

ـ وجود ارتباط موجب (علاقة موجبة) دال إحصائياً عند (٠.٠١) بين استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم إذ بلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٦٣٨

ـ وجود ارتباط موجب (علاقة موجبة) دال إحصائياً عند (٠.٠١) بين استراتيجيات التعلّم (التكرار- الإتقان ـ التنظيم ـ التفكير الناقد ـ التنظيم الذاتي ـ إدارة بيئة ووقت الدراسة ـ تنظيم الجهد ـ تعلم الرفاق ـ البحث عن المساعدة.) ودافعية التعلّم (التوجه الداخلي للهدف ـ التوجه الخارجي للهدف ـ قيمة المهمة ـ فعالية الذات في التعلّم.)

ـ وجود ارتباط موجب (علاقة موجبة) دال إحصائياً عند (٠.٠١) بين استراتيجيات التعلّم (التكرار- الإتقان ـ التفكير الناقد ـ التنظيم الذاتي.) وبعد ضبط معتقدات التعلّم من أبعاد مقياس دافعية التعلّم. بينما لا يوجد ارتباط (علاقة موجبة) بين استراتيجيات التعلّم (التنظيم ـ إدارة بيئة ووقت الدراسة ـ تنظيم الجهد ـ تعلم الرفاق ـ البحث عن المساعدة)، وبعد ضبط معتقدات التعلّم من أبعاد المقياس

ـ وجود ارتباط سالب (علاقة سالبة) دال إحصائياً عند (٠.٠١) بين استراتيجيات التعلّم (التكرار- التفكير الناقد)، وبُعد قلق الإختبار.

تشير النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين استراتيجيات التعلّم ومعظم أبعاد مقياس الدافعية للتعلم باستثناء بُعد قلق الاختبار، يدل ذلك على وجود علاقات متداخلة بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف في كلية التربية الثالثة.

وعموماً يمكن القول إن نتائج الدارسة الحالية تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ومن هذه الدراسات دراسة سماوي والعساف (٢٠١٣) التي أظهرت وجود علاقة بين الدافعية واستراتيجيات التعلّم، ودراسة خليف (٢٠١٢) التي أظهرت وجود علاقة بين درجات الدافعية العقلية ومهارات التعلّم، ودراسة كيم وفريك (٢٠١١) التي خلصت إلى وجود ارتباط بين دافعية المتعلم والتعلّم الذاتي ، ودراسة خالصة (٢٠٠٤) التي توصلت إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم، ودراسة أبو عليا (٢٠٠٤) التي بينت أن استراتيجيات فوق المعرفة ترتبط بصورة أكبر بالدافعية الداخلية عند طلبة الجامعة. وتعد هذه النتيجة منطقية باعتبار أن التعلّم يكون أكثر فاعلية وإتقاناً عندما يتم توجيهه ذاتياً من قبل المتعلم، والتعلّم يكون أكثر فاعلية عندما يتم توجيهه بتوظيف استراتيجيات واضحة من قبل المتعلم.

وقد يعزى ارتباط استراتيجيات التعلّم بمعظم أبعاد مقياس الدافعية للتعلم إلى أن الطلبة يمتلكون مستوىً عالياً من التخطيط والمراقبة وتقييم تعلّمهم، ولديهم تنظيم ذاتي حيث يعون عمليات التفكير التي تحدث في التعلّم وأنهم أكثر قدرة على تكييف استراتيجياتهم للمهمات الأكاديمية المتعددة. ويلاحظ مما سبق أن جميع استراتيجيات التعلّم ترتبط بالدافعية الداخلية، وهذا يجب أن يدفع بالمدرسين بالاهتمام بالدافعية الداخلية لدى الطلبة، لما لها من دور في تمكينهم من استخدام استراتيجيات مختلفة تعكس اهتمام الطلاب بالمادة الدراسية ومدى فهمها، وتحفيز الذات على التعلّم والوعي بالاستراتيجيات التي يستخدمونها، والتركيز على المعنى وأهمية المعلومات الجديدة، إذ أكد سكنر (Skinner, et al.,1990) أن المعلمين يستطيعون تقوية الدافعية الداخلية لدى المتعلمين من خلال جعلهم يشعرون بأنهم مسيطرون ومسؤولون عن تعلمهم، ومديح المعلمين يساعد على تطوير كفايتهم الذاتية ويزيد من مستوى الدافعية الداخلية لديهم.

وما يدعم هذه النتيجة ملاحظات الباحث حيث أن معظم طلبة كلية التربية الثالثة لديهم الدافعية والرغبة في التعلّم، ويظهر ذلك من خلال تفاعلهم مع المدرسين، وسعيهم الدائم من أجل التعلّم واستخدامهم استراتيجيات وطرائق متعددة مناسبة لكل مادة من المواد التي يدرسونها. كما لديهم الاهتمام والسعي الدائم على تحسين مستوى أدائهم، ولديهم قدرة على إدارة الوقت المخصص للدراسة والاستفادة منه على أكمل وجه، وتنظيم الدراسة والموضوعات الدراسية تبعاً لأهميتها، ولديهم القدرة على تنظيم جهودهم المبذولة في الدراسة، والرغبة في التفوق.

ـ الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تعزى إلى متغير السنة الدراسية (أولى ـ ثانية ـ الثالثة). وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلّم	بين المجموعات	٩٣٥٠.٩٣٧	٢	٤٦٧٥.٤٦٩	٣.٥١٩	*٠.٠٣١
	داخل المجموعات	٣٤١٤٨٥.٥٩٨	٢٥٧	١٣٢٨.٧٣٨		
دافعية التعلّم	بين المجموعات	٢٢٦.٤٨٠	٢	٢٦٣.٢٤٠	٠.٧٨٣	٠.٤٥٨
	داخل المجموعات	٨٦٣٩٥.٧٦٥	٢٥٧	٣٣٦.١٦٨		

*** دال عند مستوى (٠.٠٥) واتجاه الفروق لصالح السنة الأولى وفق اختبار شيفيه**

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة sig بالنسبة لمقياس دافعية التعلّم (٠.٤٥٨) وهي أكبر من (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية التعلّم تُعزى إلى متغير السنة الدراسية. (أولى ـ ثانية ـ الثالثة).

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة sig بالنسبة لمقياس استراتيجيات التعلّم (٠.٠٣١) وهي أصغر من (٠.٠٥) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والقائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلّم تُعزى إلى متغير السنة الدراسية. (أولى ـ ثانية ـ الثالثة). ومن أجل التعرف إلى مقدار هذه الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها والمجموعات التي تظهر فيها هذه الفروق. تم تطبيق اختبار شيفيه، وجاءت النتائج لصالح طلبة السنة الأولى.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سماوي والعساف (٢٠١٣) التي بينت عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلّم تُعزى لمتغير المستوى الدراسي، باستثناء الفروق بين السنة الأولى والثالثة وجاءت النتائج لصالح السنة الأولى، ودراسة خالصة (٢٠٠٤) التي بينت تفوق طلبة السنتين الأولى والثانية على السنوات الثالثة والرابعة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتختلف نتائج الدراسة عن نتائج كيم وفريك (٢٠١١) التي توصلت إلى أن دافعية الطلبة تزداد مع انتقالهم من سنة دراسية إلى سنة دراسية أعلى. وربما يعود عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم باختلاف السنة الدراسية إلا أن طلبة كلية التربية الثالثة هم أساساً من الطلبة المتفوقين في الشهادة الثانوية، ومعظمهم من الإناث اللاتي يفضلن تربية وتعليم الأطفال والتعامل معهم. ومعظمهم اختاروا الدراسة في قسم معلم الصف منذ البداية عن قناعة ورغبة، وتوجد لديهم دافعية واتجاهات ايجابية مسبقة نحو دراسة معلم الصف كل ذلك انعكس إيجاباً على دافعية التعلّم لدى جميع الطلاب .

أما السبب الآخر لعدم وجود فروق في الدافعية فإنه يعود إلى اعتماد الطلبة المتزايد على استراتيجيتهم الخاصة في التعلّم وحل المشكلات ومتابعة اكتساب المهارات والتي تعتمد على الخبرات التي تكونت لديهم في السنة الأولى.

ويرى الباحث أن الفروق في استراتيجيات التعلّم بين طلبة السنة الأولى والثالثة لصالح طلبة السنة الأولى تعود إلى أن طلبة السنة الأولى مندفعين لدخولهم الجامعة ويوجد لديهم حافز قوي للتعلم في الجامعة، وهم حديثي العهد في التعليم الجامعي، وما زالت استراتيجيات التعليم القائمة على حفظ المعلومات واسترجاعها هي الاستراتيجيات المفضلة لديهم. أما طلبة السنة الثالثة ومن خلال دراستهم خلال السنوات السابقة لعدد من المقررات التي تركز على تعليم الطلبة لطرائق وأساليب التعلّم المناسبة لخصائص كل مقرر من المقررات طوروا من استراتيجيات التعلّم لديهم، ولم يعودوا يعتمدوا على استراتيجيات التعليم القائمة على حفظ المعلومات واسترجاعها فقط. أيضاً يمكن أن يكون السبب راجع إلى طبيعة الدراسة في كلية التربية الثالثة، وطبيعة التقويم، نظراً لاعتماد التدريس فيها على أسلوب المحاضرة، والتلقين، ولا يوجد من يساعد الطلبة من المدرسين، أو مركز متخصص للإرشاد النفسي والتربوي من أجل توجيههم نحو الأسلوب الأمثل في الدراسة، فالتحصيل الدراسي بوصفه نتاجاً للبنية المعرفية يرتبط بكل من طبيعة تكوين هذه البنية، وأسلوب تنظيمها، وتنظيم بيئة التعلّم والتقويم الذاتي.

ـ الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تعزى إلى متغير نوع الشهادة الثانوية (علمي ـ أدبي). وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم، والتي تعزى إلى متغير نوع الشهادة الثانوية (علمي ـ أدبي)، وذلك باستخدام اختبار(T-Test) ، وجاءت النتائج على النحو التالي: جدول (٧) اختبار(T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تبعاً لمتغير نوع الشهادة .

	نوع الشهادة الثانوية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمت (ت)	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التعلّم	أدبي	١٦١	٢٧١.٠٢	٣٧.٢٥	٠.٦٦٠	٠.٥١٠	غير دال
	علمي	٩٩	٢٦٧.٩٢	٣٥.٢٦			
الدافعية للتعلم	أدبي	١٦١	١٥٠.٦٨	١٨.٢٥	٠.٢٣٧	٠.٨١٣	غير دال
	علمي	٩٩	١٥١.٢٣	١٨.٥١			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة sig (٠.٥١٠) بالنسبة لمقياس استراتيجيات التعلّم و(٠.٨١٣) بالنسبة لمقياس دافعية التعلّم وهي أكبر من (٠.٠٥) في المقياسين، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تعزى إلى متغير نوع الشهادة الثانوية. تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة سماوي والعساف(٢٠١٣) التي بينت عدم وجود اختلاف في استراتيجيات التعلّم تعزى لمتغير التخصص الدراسي. ودراسة العمر(١٩٩٥) التي بينت عدم وجود فروق بين التخصصات المختلفة في الدافعية. وتختلف عن نتائج دراسة رشوان (٢٠٠٥) التي أظهرت أن طلبة التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات تعلم الأقران. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلبة الشهادة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي بعد دخولهم إلى كلية التربية الثالثة

قسم معلم الصف تلقوا نفس المعلومات، واستخدم معهم المدرسين نفس الطرائق والأساليب التدريسية، أيضاً تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلّم هي مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة التي تزيد من دافعية التعلّم لدى المتعلم، وتنظم بيئة التعلّم لتحقيق الإنجاز، بغض النظر عن نوع الشهادة الثانوية التي يحملها الطالب، لأن الطالب القادر على تقدير المهمة يزيد من فعاليته الذاتية، ويمارس مهارات تفكير عليا، وقادر على وضع أهداف علمية منطقية يمكن تحقيقها بشكل منطقي منظم.

أيضاً الطلبة في كلية التربية الثالثة اعتادوا أساليب معينة وتقليدية من حيث طرائق التعليم، أو التقويم وهي نفس الأساليب المتبعة في الشهادة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي، وما زالت تتبع استراتيجيات تعلم تقليدية قائمة على التلقين الحرفي والحفظ الحرفي الصم في الشهادة الثانوية وفي الجامعة.

ـ الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تعزى إلى متغير الجنس(ذكور ـ إناث).

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم، والتي تعزى إلى متغير الجنس(ذكور- إناث)، وذلك باستخدام اختبار(T-Test) ، وجاءت النتائج كما يلي: جدول (٨) نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تبعاً لمتغير الجنس(ذكور ـ إناث).

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمت (ت)	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجيات التعلّم	إناث	٢٠٠	٢٧١.٩٥	٣٥.٦٦١	١.٦٨٨	٠.٠٩٣	غير دال
	ذكور	٦٠	٢٦٢.٨٣	٣٩.٩٠			
دافعية التعلّم	إناث	٢٠٠	١٥١.٥٠	١٧.٦٢	٠.٩٨٣	٠.٣٢٧	غير دال
	ذكور	٦٠	١٤٨.٨٥	٢٠.٤٩			

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة sig (٠.٠٩٣) بالنسبة لمقياس استراتيجيات التعلّم و(٠.٣٢٧) بالنسبة لمقياس دافعية التعلّم وهي أكبر من (٠.٠٥) في المقياسين، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم تعزى إلى متغير الجنس.

تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة سماوي والعساف (٢٠١٣) التي بينت عدم وجود اختلاف في استراتيجيات التعلّم تبعاً لمتغير الجنس، ودراسة رشوان (٢٠٠٥) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، ودراسة سحلول (٢٠٠٩) التي بينت عدم وجود فروق في أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً بين الجنسين، ودراسة تانر، جونز (٢٠٠٣) بينت عدم وجود أثر للجنس في استخدام استراتيجيات التعلّم، ودراسة العمر (١٩٩٥) التي بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية والخارجية، وتختلف

مع نتائج دراسة خالصة (٢٠٠٤) التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في استخدام ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات التعلّم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الدافعية للتعلم متقاربة لدى طلبة كلية التربية الثالثة بغض النظر عن جنس أفراد العينة، فطلبة عينة الدراسة جميعهم من مستويات اقتصادية واجتماعية واحدة ويتعرضون لنفس الخبرات التربوية. أيضاً تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلّم هي مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة التي تزيد من دافعية التعلّم لدى الطلبة، وتنظم بيئة التعلّم لتحقيق الإنجاز، بغض النظر عن جنس الطالب، لأن الطالب القادر على تقدير المهمة يزيد من فعاليته الذاتية، ويمارس مهارات تفكير عليا وقادر على وضع أهداف علمية منطقية يمكن تحقيقها بشكل منطقي منظم.

ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث في كلية التربية الثالثة يدرسون المقررات نفسها، ويتعرضون للخبرات وأساليب التعلّم والتقويم نفسها دون تمييز بين ذكر أو أنثى.

ـ مقترحات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم المقترحات التالية:

ـ إجراء المزيد من الدراسات لدراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلم لدى عينات أخرى وكليات ذات تخصصات علمية وأدبية.

ـ العمل علي تطوير برامج إعداد المعلمين وتنفيذ دورات وورش عمل للمعلمين أثناء الخدمة لتمكينهم من اكتساب استراتيجيات التعلّم الفعالة.

ـ العمل علي تجاوز الأساليب التقليدية في التعليم الجامعي وتدريب الطلبة علي ممارسة استراتيجيات التعلّم الفعالة وصولاً إلي الإبداع في القول والعمل.

ـ توجيه المعنيين بإرشاد الطلبة إلى بناء البرامج التدريبية لتعزيز دافعية الطلبة للتعلم.

ـ إجراء دراسات مقارنة لتحديد الأفضل والأكثر فاعلية بين بعض الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة لتنمية مهارات تدريس معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

المصادر والمراجع:

- أبو عليا، محمد (٢٠٠٧): العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة، **مجلة المنارة**، المجلد١٣، العدد ٣.

- إسماعيل، مجدي رجب (٢٠٠٥): **فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية**، في مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المؤتمر العلمي السابع عشر المنعقد في (٢٦-٢٧) يوليو، القاهرة .

- بن مهنا، خالصة (٢٠٠٤): استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قابوس.

- بوحمامه، جيلاني. وعبد الرحيم، أنور رياض. والشحومي، عبد الله (٢٠٠٦): **علم نفس التعلّم والتعليم**، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.

- بوز، كهيلا (٢٠٠٦): **الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها**، منشورات جامعة دمشق، جامعة دمشق.

- جابر عبد الحميد، جابر (١٩٩٩): **استراتيجيات التدريس والتعلّم**، سلسلة كتاب علم النفس والتربية، الكتاب العاشر، دار الفكر العربي، القاهرة.

- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢): **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة، عمّان.

- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٠): الدافعية: العامل المهمل في التصميم التعليمي، **مجلة الطالب**، العدد (٢)، عمان، الأردن.

- رشوان، ربيع (٢٠٠٥): توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها باستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، جامعة جنوب الوادي، مصر.

- الزحيلي، غسان (٢٠٠٢): العلاقة بين الدافع المعرفي ودافعية التعلّم لدى طلبة جامعة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق،سورية.- ـ سحلول، محمد (٢٠٠٩): استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- سماوي، فادي والعساف، جمال(٢٠١٣): استراتيجيات التعلّم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)** المجلد ٢٧ (٤) ، ٢٠١٣.

- شحاتة، حسن(٢٠٠٦): **التعلّم دعوة للحوار في الوطن العربي**، الدار المصرية اللبنانية.

- العتوم، عدنان. وعلاونة، شفيق. وجراح، عبد الناصر. وأبو غزال، معاوية (٢٠٠٥): **علم النفس**

التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان.

- العجمي، مها بنت محمد(٢٠٠٣): علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء، **مجلة رسالة الخليج العربي،** العدد(٨٩) ص ص ٣٧-٦٥.

- العمر، بدر(١٩٩٥): الدافعية الخارجية والداخلية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها،**المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (١٠)،** العدد(٣٧) ص ص ١٥٧-٢٠٤.

- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفه (٢٠٠٠): **تصميم التدريس،** الطبعة الأولى، دار الفكر عمان –الأردن.

- نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٢): **علم النفس التربوي،** ط٩، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

- المراجع الأجنبية:

- Gottfried, A. (1994): Role of parental motivational practices on children's academic intrinsic motivation and achievement, **journal of Educational psychology,** V (5) , 15- 29.
- Hartnett, M., St George, A., & Dron, J. (2011). Being together-factors that unintentionally undermine motivation. **Journal of Open, Flexible and Distance Learning**, 15(1), 1-16.
- Kember, D. & Pleung, D. (2003): The dimensionality of approaches to learning, **British journal of Education psychology,** Vol. (68) , 376 - 398.
- Kollb , D (1984) . **Experiential Learning Experience as The Source Of Learning and Development** . London , Prentice – Hall International , Inc.
- Miller , P. (2001): Learning Styles: The Multimedia Of the Mind , the Mind , **the Annual Meeting of the American Educational Research ,** San Diego , v4 , 115- 135.
- Pintrich, P. (2000). "Multiple Goals. Multiple Pathways: The Role Goals orientation in Learning and Achievement**". Journal of Education Psychology. 92(3)**. 544-555.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). "Motivational and Self-Regulated Learning components of classroom academic performance**". Journal of Education Psychology**. 82(1). 33-40
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation **Educational Applied Linguistics**. 11(12). 129-158.
- Skinner, E. A., Welborn, J.G. & Connell, J.P. (1990). What It Takes to do well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived

Control and Children's Engagement and Achievement in School. **Journal of Educational Psyohology,** 82, 22 –32.

- Tanner, H & Jones, S. (2003). "Self Efficacy in Mathematics and students use of self regulated learning strategies". **The Psychology of mathematics education. 4(1)**. 275- 282.
- Wolters, C. & Rosenthal, H. (2000): "The Relation between Students Motivational Beliefs and their Use of Motivational Regulation Strategies**". International Journal of Educational Research. 1(33)**. 801-205.
- Zimmerman. (2000). Attaining Self- Regulation: Asocial cognitive perspective In M. Boekaerts. P. R. Pintrich. M.Zeidner (Eds.). **Handbook of Self- Regulation** (pp.13-39)**.** California: Academic Press

الملحق رقم (١)
مقياس دافعية التعلّم

١- (الرقم الجامعي) : .....

٢- المستوى الدراسي : .....

٣- الكلية : ..... ٤- نوع الشهادة الثانوية . .....

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة.....

العبارات التالية تسأل عن دافعيتك للتعلم في هذا الفصل الدراسي، ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لهذا الاستبيان. نريد منك أن تستجيب لهذا الاستبيان بمنتهى الدقة، وبطريقة تعكس دوافعك للدراسة والتعلم، ويوجد أمام كل عبارة الأرقام من (١) إلى (٧) والمطلوب منك وضع دائرة فقط حول أحد هذه الأرقام الخاصة بكل عبارة من خلال الاستجابات التالية :

لا تنطبق عليك إطلاقاً ١	لا تنطبق عليك في أحيان كثيرة ٢	لا تنطبق عليك في بعض الأوقات ٣	لا تستطيع أن تحدد ٤	تنطبق عليك في بعض الأوقات ٥	تنطبق عليك في أحيان كثيرة ٦	تنطبق عليك تماماً ٧

ومرة أخرى نذكرك بأنه لا توجد استجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولا يوجد زمن محدد للاستجابة على جميع عبارات الاستبيان ومع ذلك يجب أن تعمل بسرعة كلما أمكن، وستظل استجاباتك في سرية تامة، ولن يطلع عليها احد غير الباحث، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي. **وشكراً لتعاونكم**

م	العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	أفضل المواد الدراسية التي تتحداني ولذلك أستطيع تعلم أشياء جديدة.							
٢	إذا درست بطرق مناسبة عندئذٍ سأكون قادراً على تعلم المواد الدراسية في هذا الفصل.							
٣	عندما أتناول اختباراً أفكر في مدى ضعف أدائي مقارنة بالطلاب الآخرين.							
٤	أعتقد أنني سأكون قادراً على استخدام ما أتعلمه في مقررات هذا الفصل في تعلم مقررات دراسية أخرى.							
٥	أعتقد أنني سأحصل على درجات ممتازة في هذا الفصل الدراسي.							
٦	متأكد من مقدرتي على فهم معظم المعلومات الصعبة المعروضة في المقررات المخصصة لهذا الفصل الدراسي.							
٧	الحصول على درجات جيدة في هذا الفصل الدراسي هو الشيء الذي							

	يرضيني جداً.						
٨	عندما أدخل اختباراً فإنني أفكر في الفقرات التي لا أستطيع الإجابة عنها في أجزاء الاختبار الأخرى.						
٩	إذا لم أتعلم وأحصّل جيداً في هذا الفصل فهذا يرجع إلى تقصير مني.						
١٠	من المهم بالنسبة لي أن أتعلم المواد الدراسية المقررة في هذا الفصل.						
١١	أهم شيء بالنسبة لي هو تحسين متوسط درجاتي الكليّة ، ولهذا فاهتمامي الأساسي في هذا الفصل الدراسي هو الحصول على درجة مرتفعة.						
١٢	أثق في مقدرتي على فهم المفاهيم الأساسية التي يتم تدريسها في هذا الفصل الدراسي.						
١٣	أريد أن أحصل على درجات أفضل من معظم الطلاب الآخرين في هذا الفصل الدراسي.						
١٤	عندما أدخل اختباراً فإنني أفكر في النتائج المترتبة على الرسوب.						
١٥	باستطاعتي فهم معظم المواد المعقدة التي يقدمها المحاضرون في هذا الفصل						
١٦	أفضّل المقررات الدراسية التي تثير فضولي حتى إذا كان تعلمها صعباً.						
١٧	إنني مهتم جداً بمحتوى المقررات الدراسية هذا العام.						
١٨	إذا حاولت الدراسة بجد عندئذٍ سأفهم المواد الدراسية المقررة.						
١٩	يعتريني شعور بالقلق والخوف عندما أدخل الامتحان.						
٢٠	أثق في مقدرتي على الأداء الممتاز في الواجبات والاختبارات في هذا الفصل الدراسي.						
٢١	أتوقع أن يكون أدائي جيداً في هذا الفصل الدراسي.						
٢٢	الشيء الذي يرضيني جداً في المقررات الدراسية هو محاولتي فهم مضمونها بإتقان قدر المستطاع.						
٢٣	أعتقد أن المواد الدراسية المقررة في هذا الفصل من المفيد لي أن أتعلمها.						

٢٤	إذا أتيحت لي الفرصة في هذا الفصل الدراسي فسوف أختار دروس المقررات التي أستطيع أن أتعلم منها حتى إذا لم تضمن لي درجة جيدة.							
٢٥	إذا لم أفهم المواد الدراسية المقررة، فهذا يرجع لعدم محاولتي بجديّة.							
٢٦	أحب الموضوعات الدراسية المقررة هذا العام.							
٢٧	فهم الموضوعات الدراسية المقررة هذا العام مهم جداً بالنسبة لي.							
٢٨	أشعر بأن قلبي يدّق بسرعة عندما أدخل الامتحان.							
٢٩	متأكد أنني أستطيع إتقان المهارات التي يتم تدريسها في هذا الفصل.							
٣٠	أريد أن يكون أدائي جيداً في هذا الفصل الدراسي لأنه من المهم أن أظهر قدرتي لأسرتي وأصدقائي والآخرين.							
٣١	مع الأخذ في الاعتبار الصعوبات التي أواجهها فإنني أعتقد بأن أدائي سيكون جيداً في هذا الفصل الدراسي.							

The relationship between learning strategies and Motivation at third college education students in albaath university

Ahmed Haj Mosse

Collage of Education-Albaath University

Abstract

This research aim to recognize relationship between learning strategies and Motivation at third college education students, and known differences of means on learning strategies and Motivation scales according to three type variable: sex, specific, and study years. To achieve this aims, the researcher used Pintrich's scale (1991) for measuring the learning strategies, Pintrich's scale (1991) for measuring the Motivation toward learning. The research sample consist of (260) student male and female in Albaath University.

This study get to the following results:

1- There were significant statistical Correlation at the 0.05 level of significance, Between the (learning strategies and Motivation)
2- There were no significant statistical differences at the 0.05 level of significance among the study groups on Motivation scale according to study years variable.
3- There were no significant statistical differences at the 0.05 level of significance among the study groups on learning strategies and Motivation scales according to sex, and specific variables.
4- There were significant statistical differences at the 0.05 level of significance among the the study groups, according to study years variable, In favour of the year one students.