

استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وارتباطها بالدافعية  
**Preferred Learning Strategies among a Sample of Al-Balqa' Applied  
University and is Relation to Motivation**

فادي سماوي\*، وجمال العساف\*\*

**Fadi Samawi & Gamal Al-Assaf**

\*قسم علم النفس التربوي، \*\*قسم العلوم التربوية، كلية الاميرة عالية الجامعية،  
جامعة البلقاء التطبيقية، الاردن

بريد الكتروني: fadisamawi@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١٢/٣/٢٢)، تاريخ القبول: (٢٠١٣/١/٢٢)

### ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وارتباطها بالدافعية لديهم، وللتحقق من هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من (٣٥٠) طالباً وطالبة للعام الجامعي (٢٠١٢/٢٠١١)، طبق عليهم استبانة استراتيجيات الدافعية للتعلم لبينترش وزملاؤه (١٩٩١). وأظهرت النتائج الدراسة ما يلي: ارتفاع مستوى الدافعية لدى عينة الدراسة، وكانت درجة استراتيجيات التعلم متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية واستراتيجيات التعلم، وعدم وجود اختلاف في العلاقة تعزى لمتغيرات الجنس التخصص والمستوى الدراسي، باستثناء العلاقة بين المستوى الدراسي لطلبة السنة الأولى والثالثة وجاءت النتائج لصالح طلبة السنة الأولى. وأوصت الدراسة الأستغلال الأمثل لمستوى الدافعية المرتفع لدى طلبة الجامعة للتعلم، وإرشاد الطلاب إلى أنجح الاستراتيجيات التي تزيد من فهم الطلاب للمادة الدراسية.

**الكلمات المفتاحية:** الدافعية، استراتيجيات التعلم.

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the preferred learning strategies among a sample of Al-Balqa Applied University and its relationship with motivation. To achieve this aim a random sample was selected containing (350) male and female students in the academic year of 2011/2012. Motivation strategies questionnaire developed by Pintrich

et al, 1991 was administrated on the sample. The findings of the study showed that there is a high level of motivation among the sample of the study and the degree of learning strategies was in an average level. Moreover, there was a positive correlation relationship between motivation and learning strategies and there were no differences in the relationship attributed to gender, major and study level except for the relationship between the study level of the first and third years students in the favor of the first. The study recommended the need of the best use of this high level of motivation among students to learn and guide them to the most successful strategies that may increase their understanding of courses.

**Key Words:** Motivation, Learning strategies.

### المقدمة

تشكل الدافعية عنصراً أساسياً من عناصر التدريس، لا سيما أنها تعمل على زيادة فعاليتها والمساهمة بدرجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلمين. ويرى بعضهم أن من الأسباب الرئيسة في وجود الفروق الفردية في التعليم بين المتعلمين يعزى إلى مستوى تباين الدافعية لديهم. وهذا ما دفع العديد من علماء النفس التربويين إلى ضرورة تأكيد الدافعية التي تعد هدفاً تعليمياً بحد ذاتها؛ حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب لدى المتعلمين.

إن التطورات الهائلة والسريعة في شتى مناحي المعرفة، وتزايد أعداد الطلبة المقبلين على التعليم، فرض على المتخصصين في مجال التربية ضرورة إعادة النظر في الأساليب والطرق التربوية التي تلائم هذه التطورات، وتمثل الحل فيما سمي في الفترة الأخيرة استراتيجيات التعلم والدافعية المرتبطة بها، إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين التعلم المستمر، بجانب التفوق في مجال التعلم الدراسي (Bandura, 2001).

هناك نسبة كبيرة من الطلبة الذين يقعون في الفشل الأكاديمي في بداية تعلمهم، ويعزى ذلك إلى مشكلات انخفاض الدافعية لديهم، الأمر الذي يشكل ضرورة ملحة لإيجاد نوع من التكامل بين التوجهات البحثية المختلفة، خاصة النواحي المتعلقة بالدافعية، والخصائص الانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية لدى المتعلم، وهو ما يتمثل في الاهتمام بما يسمى استراتيجيات التعلم والدافعية المرتبطة بها (Wolters, 1998).

والتعليم الجيد يتضمن تعليم الطلبة كيف يتعلمون، وكيف يتذكرون ويحفظون، وكيف يفكرون، وكيف يثيرون دافعية أنفسهم. ويتفق كثير من المربين على أن تعليم الطلبة كيف يتعلمون هو أمر مهم جداً، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعلم، إذ يعتمد تعليم الاستراتيجيات

على مسلّمة تقودنا إلى: أن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفايتهم في التعلم آخذين بعين الاعتبار الاعتماد على أنفسهم ومراقبه تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن نعلّم استراتيجيات التعلم للطلبة على نحو صريح، بدءاً من الصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية، وأن نستمر في ذلك خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي، فضلاً على أنه ينبغي أن يتعلم الطلبة الاستراتيجيات المختلفة المتوافرة، ومتى استخدمها على نحو مناسب (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٣٠٦).

ويشكل مفهوم الاستراتيجية نقطة مهمة في المجال التربوي، إذ عبر عنها (زيتون، ١٩٩٩، ص ٢٧٩): بأنها فن استخدام الوسائل والإمكانات المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف بدرجة عالية من الإتقان. وهنا ينظر إلى الإستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق؛ فهي حلقة متكاملة تقريباً، وسلسلة طويلة ومعقدة من الإجراءات المنتقاة؛ لتحقيق هدف أداء المتعلم على نحو أفضل يتميز بالفاعلية. وقد عرفها شنك (Shunck, 1991) بأنها عبارة عن إجراءات محددة تتضمن خططاً موضوعية لإنجاح أداء المتعلم في مهمة ما. ويبرز دور المعلم في إكساب المتعلم معرفة أكثر سهولة، فهو الوسيط في إكساب المتعلم الإجراءات، وكيفية التعامل مع الوضعيات التعليمية التي تجعل المتعلم فعالاً ذا دافعية. وفي السياق نفسه أكد زيمرمان (Zimmerman, 2000) أهمية استراتيجيات التعلم ودورها في العملية التعليمية، إذ يوجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد وقدرة التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئة بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي.

ويرى علماء النفس التربويون أن هناك اختلافاً حول الاستراتيجية الأكثر فاعلية ونفعاً للتعلم، ولعل من بين الاستراتيجيات الشائعة لدى الطلبة والتي أثبتت فعاليتها على مر السنين استراتيجية تنظيم المعلومات التي تعد من الاستراتيجيات المؤثرة في فعالية التعلم، فالمعلومات والمواد الدراسية المنظمة تنظيمًا جيداً يكون تعلمها وتذكرها فيما بعد أسهل بكثير من المعلومات غير المنظمة. ومن أشكال التنظيم قدرة المتعلم على الربط بين المعلومات المقدمة في المادة الدراسية وبين ما يعرفه مسبقاً عنها، وهي الإجراءات لتحديد القضايا المفتاحية، إضافة إلى خلق بنية عقلية لتعلم العناصر المترابطة المراد تعلمها، لإعطاء تنظيم للمادة الجديدة المراد تعلمها، والعمل على زيادة معنى المواد التعليمية، وإعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها أو تقسيمها إلى مجموعات صغيرة. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٢٥، ١٠٩).

وتعد استراتيجية التكرار (Rehearsal) من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة بكثرة، وتتضمن سرد العبارات وتسميعها؛ لكي يتم تعلمها أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص، ويمكن استخدامها بشكل أفضل عند المهمات البسيطة، وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة بدلاً من اكتساب معلومات جديدة في الذاكرة طويلة الأمد، وتساعد الطلبة في تذكر المعلومات المحددة عندما يطلب إليه ذلك (Pintrich & De Groot, 1990).

واستراتيجية التلخيص ووضع خط تحت الأفكار المهمة من الاستراتيجيات المهمة للتعلم، فضلا عن كتابة عبارات مختصرة تدور حول الفكرة الأساسية التي درسها الطالب، وتعتمد هذه الاستراتيجية على كيفية استخدامها، والتركيز على الجوانب المهمة، ويمكن تدريب الطلبة عليها وذلك من خلال تعلمهم كتابة جملة واحدة تلخيصية لكل فقرة يقرأونها (Snowman, 1984).

ومن أكثر الاستراتيجيات التي ينصح باستخدامها من قبل الطلبة لزيادة تذكرهم للمعلومات المتعلقة بالمقررات الدراسية استراتيجية (SQ3R) التي تتضمن خمسة خطوات، هي: المسح (Survey) ويقصد به: تصفح الطالب وحدات الكتاب والعناوين الرئيسية والفرعية وملخص كل وحدة. وطرح السؤال (Questioning)، ويقصد به: تحويل العناوين الرئيسية في الكتاب إلى أسئلة، وهذه الخطوة تركز على محتوى كل وحدة دراسية، وتجعل القراءة أكثر متعة وإثارة. والقراءة (Reading) ويقصد بها محاولة الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها. والتسميع (Recite) ويقصد به: تسميع إجابات الأسئلة التي تم طرحها، بالإضافة إلى المعلومات الأخرى ذات الصلة بكل وحدة قبل الانتقال إلى الوحدة التالية. أما الاستراتيجية الأخيرة، فهي المراجعة (Review) وتتم بعد الانتهاء من كل وحدة؛ إذ يقوم الطالب بمراجعة الأسئلة والإجابات والتفكير النشط حول هذه المواد، وربطها بأشياء يعرفها وتثير اهتمامه. (العتوم، علاونة، الجراح، أبو غزال، ٢٠٠٥، ٣١٠).

وتشير استراتيجية إدارة بيئة الدراسة ووقتها (Regulating time & study Environment) إلى تخطيط الوقت وجدولته؛ مما يجعل الفرد يحدد السلوك المطلوب القيام به في ضوء ترتيب الأولويات والأهمية، ومن ثم فإن التخطيط للاستغلال الأمثل للوقت، ويحاول المتعلم ترتيب البيئة التي يتم فيها التعلم بصورة تمكنه من تركيز الانتباه والتغلب على المشتتات، بهدف جعلها أكثر سهولة (Wolters & Rosenthal, 2000).

وتعد استراتيجية تعلم الأقران (Peer Learning) ذا أثر في التفاعل الاجتماعي، فالمتعلم يبني المعنى ويزيد من فهمه من خلال المشاركة الفاعلة في النقاش ومشاركة المعرفة، كما أن المتعلم قد يمارس مهارات التعلم التعاوني والتعلم التشاركي مع الآخرين. ومن جهة أخرى يعرف المتعلم متى يحصل على المساعدة، ومن أين مصدرها: غير اجتماعية (المكتبة، والمجلات)، واجتماعية (المعلم، والوالدين، والبالغين). والحصول على مساعدة الأقران (Pintrich, 2000).

وتعد استراتيجية طلب المساعدة (Help – Seeking) من الاستراتيجيات التي تعمل على تنظيم السلوك، وتتضمن تحديد الفرد متى ولماذا وممن يطلب المساعدة، ونوعا من الاندماج في المهمة، بالإضافة إلى أنها تفيد في توضيح الغموض في الواجبات المدرسية، وتفسيرات الإجراءات غير المفهومة، وتأكيد الإجابات التي يبدو أن الطالب غير متأكد من صحتها، فالطلبة الذين يطلبون المساعدة الناجحة يستطيعون أن يحافظوا على الاندماج في المهمة، ومن ثم اكتساب المهارات واتقانها، وكذلك يؤكدون إدراكهم لأنفسهم باعتبارهم متعلمين ومنجزين للأهداف (Pintrich, 2000).

وللداغعية أهمية خاصة في تفسير الكثير من جوانب السلوك الإنساني، نظراً لأن أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دوافع، وكذلك قد يرجع تباين السلوك في المواقف المختلفة في أساسه إلى الدافعية. (Elliot. 1999).

ويشير مصطلح الدافعية على أنها حالة داخلية تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية تنثير لديه سلوكاً معيناً، وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى القوة المحركة التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك ما من أجل إشباع الحاجة، أما الحاجة (need)؛ فتشير إلى اختلال في التوازن البيولوجي، من مثل: الجوع، والعطش وغيرها. أما الهدف (Goal)؛ فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع، وعندما يكون الهدف خارجياً أي مرتبطاً بالبيئة الخارجية، فإنه يسمى الحافز (Zanden, 1999).

ويؤكد إليوت وزملاؤه (Elliot. Kratochwill & Travers. 2000) أن الدافعية تحتل المكان الرئيس في كل المجالات التربوية والنفسية، والتي تؤثر في عملية التعلم والأداء بأربعة طرق على الأقل: تزيد الدافعية من طاقة الأفراد ومستوى أدائهم للنشاط، وتوجههم نحو أهداف محددة، وتؤثر باختيارات الأفراد والنتائج التي يطمحوا إليها، وتأثيرها في استراتيجيات التعلم والعمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد، بالإضافة إلى تحفيز الفرد إلى القيام بنشاطات محددة.

#### مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان من خلال عملهما في التدريس الجامعي، وكذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري والبحوث المتعلقة بالدافعية واستراتيجيات التعلم، أن هناك ضعفاً في توجه دافعية الطلبة للتعلم في أثناء التعايش التدريسي في المحاضرات الأكاديمية، مما شكل لديهما تحدٍ بحثي لإجراء دراسة منهجية من خلال بيئتهم الجامعية ذاتها، وللكشف عن تفضيلات الطلبة لاستراتيجيات التعلم ومستوى الدافعية لديهم سعياً للارتقاء بسوية أدائهم الدراسي. وستحاول الدراسة على وجه الخصوص الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الدافعية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟
٢. ما استراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين استراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية والدافعية؟
٤. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

### أهمية الدراسية

تكمن أهمية الدراسة باعتبارها تعالج قضيتين في غاية الأهمية بالنسبة للطالب الجامعي، وهما الدافعية، والاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في الدراسة، إذ تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة، إضافة للفائدة التطبيقية من خلال رفق واقع التدريس الجامعي بمؤشرات مهمة عن دافعية الطلبة واستراتيجياتهم المفضلة في التعلم، والكشف عن العلاقة بينهما، مما يفيد الطلبة في التخطيط الأفضل للتعليم الجامعي، وارشادهم وتوعيتهم إلى أفضل الاستراتيجيات المناسبة لهم، والارتقاء بسوية أدائهم التحصيلي وظروف تعلمهم.

### التعريفات الإجرائية

لغايات هذه الدراسة تم تحديد التعريفات الإجرائية الآتية:

**الدافعية:** وهي الرغبة في الإجابة وتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، والطاقة التي تحرك سلوك الطالب للتعلم، وتوجهه نحوه. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية.

**استراتيجيات التعلم:** الأساليب والأنشطة التي يستخدمها الطالب في أثناء التعلم، بهدف تحسين ورفع مستواه. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعلم.

### حدود الدراسة

محددات زمانية: الفصل الثاني للعام الجامعي (٢٠١١-٢٠١٢)، ومحددات مكانية: جامعة البلقاء التطبيقية / مركز الجامعة السلط، ومحددات بشرية: عينة من طلبة الكليات العلمية والإنسانية.

### الدراسات السابقة

لقد تم تناول الدراسات التي بحثت في العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية، وهي على النحو الآتي:

أجرت وولترز (Wolters, 1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب الجامعة لتنظيم دافعتهم للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالباً من طلاب جامعة الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ينظمون مستوى جهودهم في المهام الأكاديمية باستخدام الاستراتيجيات المعرفية والإدارية واستراتيجيات الدافعية، وترتبط استراتيجيات تنظيم الدافعية بأهداف الإنجاز، إذ تؤدي المكافآت الخارجية دوراً مهماً في تنظيم الدافعية.

وقامت هوفر (Hofer, 2001) بفحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الطلاب واستخدامهم الاستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي، على عينة مكونة من (٤٣٨) طالب جامعي في الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج إلى العلاقة الايجابية بين استراتيجيات التعلم والدافعية.

وفحص ثونج نوم (Thongnong, 2002) العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والفعالية الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب التايلنديين. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٢) طالباً وطالبة استجابوا لمقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ). وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين فعالية الطلاب الذاتية وإتقان الأهداف، وبين أهداف الأداء وبين التعلم المنظم ذاتياً، كما أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين يمتلكون فعالية ذاتية أعلى هم الأقدر على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وقام تانر وجونز (Tanner & Jones, 2003) بفحص العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى استجابوا لمقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاستراتيجيات المعرفية واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إتقان الأهداف وأهداف الأداء، وارتبطت توجهات أهداف الإنجاز بالأداء الصفي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وعدم وجود أثر للجنس في استخدام استراتيجيات التعلم.

وقام رشوان (٢٠٠٥) بدراسة في مصر هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية، على عينة تكونت من (٣٠٠) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين النوع (ذكور، وأناث) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وكان طلبة التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات تعلم الأقران، والاحتفاظ بالسجلات، والتقويم الذاتي)، ولم توجد فروق دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم وبين التخصص الأكاديمي.

وهدف دراسة اكساو (Xiao, 2006) في فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن أثر توجهات الأهداف والكفاءة المدركة والتدريب على الاستراتيجيات في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل أثناء تعلم اللغات الأجنبية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين يمتلكون توجهات الأهداف في التحصيل أكثر من غيرهم، وعدم وجود علاقة أثر دال للجنس أو المستوى الدراسي في استخدام استراتيجيات التعلم.

قام سحلول (٢٠٠٩) بدراسة هدفت الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية في اليمن، على عينة بلغت قوامها (٨٠١) طال وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في

استراتيجيات التعلم بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية، ولم توجد فروق دالة إحصائية في إهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الجنسين.

وقام ماتوجا (Matuga, 2009) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي على عينة مكونة من (٤٠) طالب جامعي. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين توجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم تعزى لأثر متغير الجنس.

وهدف دراسة بارتليز وماجون وجاكسون ورايان (Bartles , Magun – Jackson & Ryan, 2010) في ميسوري في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن دور أهداف الإنجاز في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم الذاتي المعرفية. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) طالبا وطالبة يدرسون في كلية التربية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين الحاجة للإنجاز وممارسة استراتيجيات التعلم.

#### تعقيب على الدراسات السابقة

- بحوث هذا المحور عديدة ومتنوعة وحديثة في البيئة الأجنبية.
- ندرة الدراسات التي بحثت في العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وعلى هذا المستوى الجامعي في البيئة العربية.
- هدفت الدراسات لبحث العلاقة بين أهداف الإنجاز والتعلم، وإن اختلفت في ارتباطاتها بمتغيرات، من مثل: التحصيل الدراسي، والعرق، والمواد الدراسية مثل العلوم رياضات، ولم تتطرق الدراسات إلى المستوى الدراسي، وهو ما تميزت به الدراسة الحالية.

#### الطريقة والإجراءات

##### منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة .

##### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في مركز الجامعة – السلط والبالغ عددهم (٧٥٠٠) طالب وطالبة بحسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. والجدول (١) يوضح ذلك.



## جدول (١): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

النسبة	العدد	الفئات	
٤٤,٦	١٥٦	ذكر	الجنس
٥٥,٤	١٩٤	انثى	
٤٨,٠	١٦٨	كلية علمية	التخصص
٥٢,٠	١٨٢	كلية انسانية	
٣٠,٣	١٠٦	السنة الأولى	المستوى الدراسي
٣٠,٣	١٠٦	السنة الثانية	
١٦,٣	٥٧	السنة الثالثة	
٢٣,١	٨١	السنة الرابعة	
١٠٠,٠	٣٥٠	المجموع	

## أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم وارتباطها بالدافعية (MSLQ) (Motivated Strategies For Learning Questionnaire.-: الذي وضعه بينترش وزملاؤه (Pint rich, Smith, Garcia, McKeachie, 1991). إذ تكون المقياس من (٨١) فقرة مشتملة على بعدين، هما: بعد الدافعية (Motivation) ويتكون من (٣١) فقرة، ضمن المجالات الآتية: التوجه نحو الأهداف الداخلية (٤) فقرات، والتوجه نحو الأهداف الخارجية (٤) فقرات. وقيمة المهمة (٦) فقرات. ومعتقدات التحكم بالتعلم (٤) فقرات. والفاعلية الذاتية (٨) فقرات. وقلق الامتحان (٥) فقرات. والبعد الثاني استراتيجيات التعلم، تكون من (٥٠) فقرة موزعة على النحو الآتي:

بعد المعرفة ويتكون من (١٩) فقرة يقيس المجالات الآتية: التسميع (٤) فقرات، والتوسع (٦) فقرات، والتنظيم (٤) فقرات، والتفكير الناقد (٥) فقرات، والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي (١٢) بعد إدارة المصادر: يتضمن المجالات الآتية: بيئة الوقت والدراسة (٨) فقرات، وتنظيم الجهد (٤) فقرات، والتعلم من الأقران (٣) فقرات، وطلب المساعدة (٤) فقرات. والملحق (١) يوضح ذلك.

## صدق الاداة

## دلالات صدق المقياس في صورته الأصلية

قام بنترش ورفاقه (Pint rich, et al, 1991) بإعداد مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم، وقد طبقت الصورة الأولية على (١٠٠٠) طالب جامعي. وللتحقق من صدق المقياس، قام الباحثون باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن للمقياس. ولمزيد من

التحقق، تمت ترجمة مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم من اللغة الإنجليزية إلى العربية، ثم طلب من مترجم آخر ترجمته من العربية إلى الإنجليزية، وبعد أن تمت مطابقة الترجمة تم عرض فقرات المقياس باللغة العربية والإنجليزية على (٥) محكمين مختصين في علم النفس التربوي، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه وشمولية هذا البعد، ووضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها، واقتراح أي بعد آخر للمقياس، وحذف الفقرات غير الملائمة أو تعديلها، أو إبداء أية ملاحظات مناسبة يستفيد منها الباحثان. واستناداً إلى آراء المحكمين، ووفقاً للتعديلات اللغوية، بقي المقياس مكوناً من بعدين: الدافعية (٣١) فقرة، والاستراتيجيات (٥٠) فقرة.

وللتأكد من صدق بناء المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد التي تنتمي إليه، والفقرة والأداة ككل، وعليه لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس؛ لعدم انخفاض أي منها عن المعيار الذي تبناه الباحثان ومعامل ارتباط (٠,٣٠)، وبذلك بقي المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٨١) فقرة. والجدول (٢) يوضح ذلك.

**جدول (٢):** مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس معاً والعلامة الكلية للمقياس (ن=٤٥).

العلاقة الارتباطية		الدافعية	المعرفة	ما وراء المعرفة	ادارة المصادر	الكلية
الدافعية	ر	١				
	الدلالة	.				
المعرفة	ر	**٠,٦٠٠	1			
	الدلالة	(,٠٠٠)	.			
ما وراء المعرفة	ر	**٠,٤٥٨	**٠,٧٣٤	١		
	الدلالة	(,٠٠٢)	(,٠٠٠)	.		
ادارة المصادر	ر	**٠,٥٧٤	**٠,٦٧١	**٠,٦٨٧	١	
	الدلالة	(,٠٠٠)	(,٠٠٠)	(,٠٠٠)	.	
الكلية	ر	**٠,٧٩٨	**٠,٩٠٤	**٠,٨١١	**٠,٧٨٢	١
	الدلالة	(,٠٠٠)	(,٠٠٠)	(,٠٠٠)	(,٠٠٠)	.

\*\*دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha = 0.01$ .

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن ارتباط الأبعاد مع بعضها تراوحت من (٠,٧٣٤- ٠,٤٥٨) كما يلاحظ الأبعاد بالمقياس الكلي تراوحت من (٠,٧٨٢ - ٠,٩٠٤). كما يتبين من الجدول أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد مع المقياس الكلي موجبة ودالة، وبناء على ذلك يتمتع المقياس بدلالات صدق جيدة تسمح باستخدامه.

#### ثبات الأداة

قام بينترش وزملاؤه (Pint rich, et al, 1991) باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، إذ بلغ (٠,٩١)، كما بلغ ثبات الإعادة للمقياس (٠,٨٧). وتم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة بطريقة إعادة الاختبار (Test- Retest) على العينة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للمقياس الكلي وللأبعاد، إذ بلغ ثبات الإعادة للمقياس الكلي (٠,٩٣) والاتساق الداخلي (٠,٩١) كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣): معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس الدراسة كرونباخ ألفا.

مقياس الدراسة وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الدافعية	٠,٨٢	٠,٨٣	٣١
استراتيجيات التعلم	٠,٨٨	٠,٨٧	٥٠
الكلي	٠,٩١	٠,٩٣	٨١

#### تصحيح الأداة

تكون المقياس من (٨١) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان الآتية، تنطبق تماماً عليك (٥) درجات، في الغالب دائماً صحيحاً بالنسبة لك (٤) درجات، الجملة صحيحة بالنسبة لك (٣) درجات، والجملة أحياناً صحيحة بالنسبة لك درجتان، وليست صحيحة بالنسبة لك (١) درجة. وعليه، تكون أقل درجة يحصل عليها الطالب على المقياس كاملاً هي (٨١) درجة، وأعلى درجة هي (٤٠٥).

ولتحديد مستوى استراتيجيات التعلم، والدافعية لأفراد عينة الدراسة، ثم تصنيف المتوسطات الحسابية وفقاً للمعيار الآتي: المدى = ٥ (أوزان المقياس) - ٤ = ١، ثم قيمة المدى = ٣/٤ = ١,٣٣، ومن ثم منخفض من (١-٢,٣٣) ومتوسط من (٢,٣٤-٣,٦٧) ومرتفع (3.68 وأكثر).

#### متغيرات الدراسة والمعالجة الإحصائية

المتغيرات المستقلة: الجنس، والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، والتخصص (علمي، إنساني).

المتغيرات التابعة: استراتيجيات التعلم، والدافعية.

#### المعالجة الأحصائية

للأجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأجابة عن السؤال الأول، والثاني. ومعامل ارتباط بيرسون للأجابة عن السؤال الثالث، وللأجابة عن السؤال الرابع تم استخدام (Z) الفشرية.

#### إجراءات تطبيق الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

تم استخراج أدوات الدراسة بصورها النهائية، مقياس استراتيجيات التعلم، والدافعية. وتم الحصول على الإذن الرسمي من إدارة الجامعة لتسهيل إجراءات الدراسة، وتم تحديد مجتمع الدراسة بالاعتماد على السجلات الخاصة بذلك من قبل وحدة القبول والتسجيل. وطُبقت أدوات الدراسة على (٥٠٠) من أفراد عينة الدراسة، وتم استبعاد (١٥٠) استبانته والتي لم تستكمل الشروط إما لعدم وضع الجنس، أو المستوى الدراسي، أو التخصص. وتم تحليل بيانات الدراسة عن طريق معالجتها بواسطة الحاسوب والحصول على نتائج الدراسة.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما مستويات الدافعية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟"

للأجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الدافعية لدى طلبة الجامعة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء لمستويات الدافعية لدى طلبة الجامعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

المرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	التوجه نحو الأهداف الخارجية	٤,٠٠	٨٨٩,	مرتفع
٢	٤	معتقدات سيطرة المتعلم	٣,٧٥	٧٩٣,	مرتفع
٣	١	التوجه نحو الأهداف الداخلية	٣,٧٣	٨٥١,	مرتفع
٤	٣	قيمة المهمة	٣,٧٢	٨٠٨,	مرتفع
٥	٥	الفاعلية الذاتية	٣,٧١	٨٠٤,	مرتفع
٦	٦	قلق الامتحان	٣,١٧	٩٠٧,	متوسط
		الدافعية ككل	٣,٦٨	٥٨٤,	مرتفع

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٣,١٧ - ٤,٠٠)، وجاء مجال التوجه نحو الأهداف الخارجية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٤,٠٠)، وجاء مجال قلق الامتحان في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (٣,١٧)، وبلغ المتوسط الحسابي للدافعية ككل (٣,٦٨) ضمن مستوى المتوسط. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن بعد الدافعية يعد مكوناً أساسياً في التعلم لدى طلبة الجامعة، ويمكن النظر إلى الدافعية باعتبارها طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم، لزيادة مستوى الأداء وتحسينه، واكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام استراتيجيات تعليمية متطورة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب في أثناء العملية التربوية. أما بالنسبة لمكونات الدافعية، فقد جاء مجال "التوجه نحو الأهداف الخارجية" في المرتبة الأولى، ويعزو الباحثان هذه النتيجة، إلى أن طبيعة التعلم الذي يمارس داخل الجامعات قائم على التلقين، الذي يعتمد على العلامات والحصول على أعلى النتائج، ومن ثم الترشح من أجل الحصول على منحة دراسية مقدمة من وزارة التعليم العالي البالغة (٤٥) ساعة دراسية، إذ يشترط من أجل الحصول عليها تحقيق معدل تراكمي مرتفع، مما يؤدي إلى دفع الطلبة نحو الحصول على العلامات العالية، مما يدفعهم إلى الحصول على المنحة الدراسية، خصوصاً مع الأوضاع الاقتصادية الصعبة.

وجاء في المرتبة الثانية معتقدات سيطرت المتعلم، وتشير إلى أن جهودهم في التعلم سوف تعطى نتائج إيجابية، ويكون الجهد المبذول مكافئاً للنتائج، فالطالب في هذه المرحلة لديه القدرة على السيطرة على سلوكه، والقدرة على التأثير في البيئة الدراسية من أجل الحصول على التحصيل العالي. وجاء في المرتبة الثالثة التوجه نحو الدافعية الداخلية، وتشير إلى تصورات الطلاب حول أسباب مشاركتهم المرتبطة بالعلامات، والتقييم من قبل الآخرين. وجاء في المرتبة الرابعة الفاعلية الذاتية، وتشير إلى امتلاك الطالب الجامعي الثقة بأنه قادر على إتقان المهمة التعليمية، ويعزى ذلك إلى ما يمتلكه من معتقدات حول قدرته على النجاح في المهمات التعليمية. وجاء في المرتبة الأخيرة لمكونات الدافعية قلق الامتحان بمتوسط حسابي متوسط، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن طلبة الجامعة لديهم وعي وقدرة على السيطرة على انفعالاتهم في أثناء الدراسة، إذ إن مقدراً بسيطاً من القلق يكون مفيداً للتعلم وزيادة الاهتمام في المواد الدراسي، ويطلق عليه القلق الميسر لأنه يسمح للطلاب بالتحرك نحو تحقيق أهدافه والنجاح فيها.

وأشار بتلر (Butler, 1996) إلى أن أصحاب استراتيجيات التعلم يوظفون دافعتهم وإرادتهم بنجاح في ضبط سلوكهم الاستراتيجي، حتى يتمكنوا من الاستمرار في التعامل مع المهمة على الرغم مما يواجهون من صعوبات أو عقبات، فمن أكثر المكونات أهمية للتعلم المنظم ذاتياً التحكم في العوامل الدافعية والانفعالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وولترز (Wolters, 1998) إذ تؤدي المكافآت الخارجية دوراً في تنظيم الدافعية، وتختلف مع دراسة ألجيرا (Algera, 2006)، وعبد الحميد (1999) واللتين أكدتا على التوجه نحو الأهداف الداخلية، ودراسة أولف- تايلور (Olive - Taylor, 2008)، وThongnum, (2002) فقد أكدتا على الفاعلية الذاتية للطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "ما استراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المفضلة لدى العينة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

المرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	التكرار	٣,٥٢	٩١٥	متوسط
٢	٢	التوسع	٣,٤٨	٨١٧	متوسط
٣	٣	التنظيم	٣,٤٤	٩٢٤	متوسط
٤	٤	التفكير الناقد	٣,٤٢	٧٩٣	متوسط
٥	٥	ما وراء المعرفة	٣,٤٠	٦٠٨	متوسط
٦	٦	بيئة الوقت	٣,٣٦	٦٢٦	متوسط
٧	٧	تنظيم الجهد	٣,٢٩	٧٩٢	متوسط
٨	٩	طلب المساعدة	٣,٢٨	٨١٥	متوسط
٩	٨	التعلم من الاقران	٣,٢١	٩٦٢	متوسط
		استراتيجيات التعلم ككل	٣,٣٨	٥٢٥	متوسط

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ابين (٣,٢١-٣,٥٢)، إذ جاء مجال التكرار في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٣,٥٢)، بينما جاء مجال التعلم من الاقران في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٣,٢١)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستراتيجيات التعلم ككل (٣,٣٨) وضمن مستوى المتوسط. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم امتلاك الطلبة للمعرفة، التي تعد عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية، وتعتمد بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية، وعلى ما يتوافر له في البيئة الخارجية من معلومات، وكذلك أسلوب التدريس الذي يشجع على حفظ المعلومات، وإعادة استرجاعها بالطريقة نفسها، وعلى التلقين وعدم الحوار والنقاش، وتؤدي طبيعة الامتحانات وأسئلتها دوراً كبيراً في المستوى المتوسط لبعده استراتيجيات التعلم. ويعزى فشل الطالب في التعامل مع المهام المعروضة إلى محدودية المصادر المعرفية لديهم وعدم كفاية معلوماتهم السابقة مما يجعله غير متأكد من فاعلية استراتيجيته وأفعاله، ولهذا يستخدم استراتيجيات وأساليب تعلم غير موجهة، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ضعف في المستوى الدراسي، وحتى مع توافر دوافع خارجية قوية وارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية، فإن المتعلم لا يؤدي المهمة على النحو المطلوب عندما تكون المعرفة والمهارات المطلوبة للأداء محدودة وغير كافية (Schunk, 1991). وهذا ما أشار إليه كوردنجلي وزملاؤه

(CordingLey, Smith, Chilai, 2000) من إن مهارات الدراسة تقل لدى طلبة الجامعة، وذلك لغياب الرقابة المباشرة من المدرسين في مواقف التعلم على الطلبة، وقلة التنوع في استخدام الأهداف المعرفية العليا المثيرة للتفكير تقوم بدور كبير في تدني مهارات التعلم.

وجاء مجال طلب المساعدة والتعلم من الأقران في المرتبة الأخيرة بالنسبة لاستراتيجيات التعلم لدى عينة الدراسة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى خصائص الطالب الجامعي، وطبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها، فيكون الطالب معتدا برأيه في هذه المرحلة وساعياً إلى الاستقلال، فطلب المساعدة من الآخرين محدوداً، إما لاعتقاده بأنه أكثر معرفه من زملائه، أو لثقته بقدراته وإمكاناته. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (٢٠٠٩)، وسحلول (٢٠٠٩)، وجراح (٢٠١٠) إذ كانت مهارة التكرار في المرتبة الأولى، وتختلف مع دراسات بنترش و جارسيا ( Pint rich & Garcia, 1991) التي أكدت على امتلاك طلبة الجامعة لمهارات التنظيم والتصنيف والمراقبة وإدارة الجهد.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين استراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة والدافعية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة والدافعية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

**جدول (٦):** معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين استراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة والدافعية.

استراتيجيات التعلم		
٥٩٨ (**)	معامل الارتباط	الدافعية
٠٠٠	الدلالة الإحصائية	
٣٥٠	العدد	

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٦) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين استراتيجيات التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة والدافعية. وهذه نتيجة منطقية باعتبار أن التعلم هو الأكثر فاعلية وإتقاناً عندما يبدأ توجيهه ذاتياً من قبل المتعلم، لما في ذلك أثر في قدرته على توجيه الجهد المبذول وتنظيمه في التعلم، وتبرز العلاقة هنا من خلال قدرة المتعلم على وضع الأهداف وتخطيط المصادر وضبطها ووضع الأهداف وتوقعات النجاح والاندماج المعرفي العميق، من مثل: الوعي الذاتي، والتوجه الذاتي، والتقييم الذاتي، وهذه النتيجة تتفق مع ما أكده هاننلا (Hannula, 2002) إذ يؤكد إن التخطيط للتعلم عبر تحديد أهداف مرغوبة يتم الوصول إليها ذاتياً، ومن خلال تلقي مساعدة عند الحاجة إلى تحديد قدرة المتعلم على الكيفية التي من خلالها عملية تعلمه في سياقات نوعية معينة ويدعمها ويعدها،

فالأفراد تبعاً لهذه النظرة قد لا يودون أداء مثالياً على المهام المعرفية نظراً لفشلهم في استخدام العمليات النوعية المؤثرة في الأداء. إن التعلم يكون أكثر فعالية وإتقاناً عندما يبدأ توجيهه بتوظيف استراتيجيات واضحة من قبل المتعلم، لما في ذلك من أثر في قدرته على توجيه الجهد المبذول في التعلم، وتبرز العلاقة بين الدافعية واستراتيجيات التعلم من خلال قدرة المتعلم على وضع الأهداف وتخطيط التعلم لإنجاز هدف قصير الأمد أو أهداف طويلة الأمد؛ كما أن وضع أهداف الإنجاز يمكن المتعلم من تحديد الجهد المبذول لتعميق التجهيز وتوجيهه، والمعالجة بهدف تحسين تعلمه، وذلك عن طريق ضبط المصادر، ووضع الأهداف، وتوقعات النجاح والاندماج المعرفي العميق، للمفاهيم، من مثل الوعي الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتقييم الذاتي (Zimmerman, 2000). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: ماتوجا (Matuga, 2009)، وألجيرا (Algera, 2006)، ورشوان (٢٠٠٥)، وتانر وجونز (Tanner & Jones, 2003)، وثونج نوم (Thongnom, 2002)، وولترز (Wolters, 1998) في وجود علاقة ايجابية بين استراتيجيات التعلم والدافعية. وتختلف مع دراسات بارتليز وماجون وجاكسون ورايان (Bartles , Magun – Jackson & Ryan, 2010)، واكساو (Xiao, 2006)، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية.

#### النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية

عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم والدافعية حسب متغيرات جنس الطالب (ذكر، وأنثى)، والتخصص (علمية، وإنسانية)، والمستوى الدراسي. وتم احتساب قيمة (Z) الفشرية لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات هذه المتغيرات، كما هو مبين في الجدول (٧).

**جدول (٧):** معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلم والدافعية تبعا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص واختبار (Z) الفشرية للفروق بين معاملات الارتباط.

(Z)	العدد	r		
٠,٨٧-	١٥٦	٠,٥٣٦	ذكور	الجنس
	١٩٤	٠,٦٣٠	إناث	
٠,٣٩-	١٦٨	٠,٥٨٨	علمي	التخصص
	١٨٢	٠,٦٣٠	إنساني	
١,٢٨	١٠٦	٠,٧٣٤	السنة الأولى	المستوى
	١٠٦	٠,٥٥٦	السنة الثانية	
	١٠٦	٠,٧٣٤	السنة الأولى	
	٥٧	٠,٣٨٠	السنة الثالثة	
١,٥٥	١٠٦	٠,٧٣٤	السنة الأولى	



...تابع جدول رقم (٧)

(Z)	العدد	ر	
	٨١	٥٠٢	السنة الرابعة
١,٠٥	١٠٦	٥٥٦	السنة الثانية
	٥٧	٣٨٠	السنة الثالثة
٠,٣٦	١٠٦	٥٥٦	السنة الثانية
	٨١	٥٠٢	السنة الرابعة
٠,٦٩-	٥٧	٣٨٠	السنة الثالثة
	٨١	٥٠٢	السنة الرابعة

يتبين من الجدول (٧) الآتي:

عدم وجود اختلاف دال إحصائياً ( $\alpha = 0,05$ ) في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، باستثناء العلاقة بين المستوى الأول والثالث، وجاءت الفروق لصالح المستوى الأول، ويعزى ذلك إلى أن العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية ترتبط بشكل كبير باستخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم داخل قاعة التدريس دون وجود علاقة لجنس المتعلم، إذ إن المتعلم هو القادر على التنظيم، والتخطيط، وتحقيق الإنجاز عندما يشعر بالراحة في أثناء العمل من خلال ازدياد دافعيته الداخلية للتعلم وهذا لا يرتبط بالجنس. وأشار كوهن (Kuhn, 1987) إلى أن استراتيجيات التعلم قد تباينت في سياقات ومراحل مختلفة، إلا أن استجابة المتعلم لها لا ترتبط بالجنس، وإنما يقدر على إدارتها، وتنظيمها، وممارستها بشكل فعال.

وأما بالنسبة للتخصص، فيلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والإنسانية وتعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلم هي مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة التي تزيد من دافعية الفرد، وتنظم بيئة التعلم لتحقيق الإنجاز، بغض النظر عن تخصص الطالب، لأن المتعلم القادر على تقدير المهمة يزيد من فاعليته الذاتية، ويمارس مهارات تفكير عليا لأجل وضع أهداف علمية منطقية يمكن تحقيقها بشكل منطقي منظم. وقد أشار زيمرمان (Zimmerman, 2000) إلى أن المتعلمين جميعهم يستطيعون وضع أهدافهم، ويزيدون من اتجاهاتهم نحو الإنجاز ليصبحوا متعلمين منظمين بغض النظر عن تخصص الطالب.

ولا تختلف العلاقة باختلاف المستوى الدراسي، وربما يعود ذلك إلى طبيعة الدراسة في الجامعة، وطبيعة ظروف التقويم فيها، نظراً لاعتماد التدريس الجامعي على أسلوب المحاضرة، والتلقين، ولا يوجد من يساعد الطلبة من المدرسين المساعدين أو مراكز متخصصة للإرشاد التربوي في توجيه المتعلمين نحو أسلوب الدراسة الأمثل، فالتحصيل بوصفه نتاجاً للبنية المعرفية يرتبط بكل من طبيعة تكوين هذه البنية وأسلوب تنظيمها وتنظيم بيئة التعلم والتقويم الذاتي وهذه

مهارات استراتيجيات التعلم، إذ إنها أنشطة معرفية موجهة نحو الهدف يستخدمها الطلاب، ويعدلونها من مثل: التنظيم والترميز واسترجاع المعلومات واستخدام مصادر المعرفة بفاعلية، وبما أن طلبة الجامعة يحق لهم اختيار المقررات الدراسية بحسب رغباتهم وقدراتهم، وبالتالي لا يوجد دور للمستوى الدراسي في العلاقة بين متغيرات الدراسة، باستثناء العلاقة بين المستوى الدراسي الأول والثالث، إذ جاءت الفروق لصالح المستوى الأول، ويرى الباحثان أن ذلك يعود بأن طلبة المستوى الأول هم حديثي العهد بالتعليم الجامعي فما زالت استراتيجيات التعلم القائمة على حفظ المعلومات وتكرارها واسترجاعها هي الاستراتيجية المفضلة لديهم وبحكم النظام التقيمي للثانوية العامة في الأردن المشجع لذلك.

#### التوصيات

- الاستغلال الأمثل لمستوى الدافعية المرتفع لدى طلبة الجامعة للتعلم.
- تركيز جهود المدرسين على تعليم الطلبة الاستراتيجيات التدريسية النافعة في التعلم جنباً إلى جنب مع تعلمهم المواد الدراسية.
- إرشاد الطلاب إلى أنجح الاستراتيجيات التي تزيد من فهم الطلبة للمادة الدراسية.
- توجيه الطلبة للاستغلال الأمثل للموارد المتاحة كالوقت والأصدقاء والأماكن المناسبة للتعلم.

#### المراجع العربية والأجنبية

- جابر، عبد الحميد. (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. سلسلة كتاب علم النفس والتربية. الكتاب العاشر. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
- جراح، عبد الناصر. (٢٠١٠). "العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك". المجلة الأردنية في العلوم التربوية ٦(٤). ٣٤٨-٣٣٣.
- رشوان، ربيع. (٢٠٠٥). "توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة". أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة جنوب الوادي. مصر.
- زيتون، حسن. (١٩٩٩). تصميم التدريس. عالم الكتب. القاهرة. مصر.
- سحلول، محمد. (٢٠٠٩). "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية". أطروحة دكتوراة غير منشورة جامعة اليرموك. اربد. الاردن.

- السيد، وليد شوقي. (٢٠٠٩). "طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا". أطروحة دكتوراة غير منشورة جامعة الزقايق. كلية التربية. قسم علم النفس التربوي. مصر.
- العتوم، عدنان. وعلاونة، شفيق. وجراح، عبدالناصر. وابوغزال، معاوية. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط١. دار المسيرة. عمان.
- عبد الحميد، عزت. (١٩٩٩). "دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقايق". مجلة كلية التربية بالزقايق. (٣٣). ١٠١-١٥٢.
- Algera, H. (2006). "Students' Achievement Goal Orientations and their use of self-regulated Learning strategies: A cross Culture (Canada/ Russia) comparison". Master Thesis. Arthur.Ellis School of Education. Canada.
- Bandura, A. (2001). "Social Cognitive Theory. AN: A genetic Perspective". Annual Reviews Psychology.1 (52). 1.26.
- Butler, D. (1996). "The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self- Regulated Learning: An Introduction To the Coordinated Symposium". Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. New York.
- Bartle's, J. Magun – Jackson. Sand Ryan, J. (2010). "Dispositional approach- Avoidance achievement Motivation and cognitive self – regulated Learning: The Mediation of Achievement Goals". Individual Differences Research. 8 (2). 97- 110.
- Cordingley, A. Chilai, Y. & Smith, J. (2000). "Vocational Education: an Exploratory Study". Issues in Education Research. 8(1). 15-22.
- Elliot, A. (1999). "Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals". Educational Psychologist. 34(3). 169-189.
- Elliot, A. Kratochwill. & Travers. (2000). Educational Psychology: Effective Teaching. Effective Learning. New York: McGraw Hill.
- Hannula, M. (2002). "Goal Regulation: Needs. Beliefs and Emotions". Journal of educational. 2(3). 40-78.

- Hofer, B. (2001). "Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching". Contemporary Educational Psychology. 13(1). 353-383.
- Kuhn, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.). Motivation of intention. and volition (pp.279-291). New York: Springer-Verlag.
- Matuga, J. (2009). "Self – regulation. Goal origination and academic achievement of secondary student in online university". Course educational technology and society. 12 (3). 4-11.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). "Motivational and Self-Regulated Learning components of classroom academic performance". Journal of Education Psychology. 82(1). 33-40.
- Pintrich, P. & Garcia, T. (1991). "Student goal orientation and self-regulation in the college classroom". In M. Maher and P.Pintrich (Eds.). Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation. (7). pp.371-402. Greenwich CT: JAI Press.Inc.
- 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. & Smith, D. & Garcia, T. & Mc Keachie, W. (1991) A manual for use the Motivated Strategies for Learning Questionnaire(MSLQ). Ann Arbor. I: The Regents of the University of Michigan.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Applied Linguistics. 11(12). 129-158.
- Snowman, J. (1984). Learning tactics and strategies. In G. Phye and T. Andre (Ed.) Cognitive Instructional Psychology. New York: Academic Press.
- 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.

- Thongnour, D. (2002). Self- Efficacy. Goal orientation and self-regulated learning in Thai students. PhD Thesis. Chulalongkorn University. Thailand.
- Wolters, C. (1998). "Self- Regulated Learning and college Students' Regulation of motivation". Journal of education Psychology. 90 (2). 224- 235.
- 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.
- Xiao, I. (2006). How goal orientations, perceived computer, and satrapy training after college students use of self- regulated learning strategies and achievement in learning foreign language. PhD thesis. the Florida state university UMI no. 3216561. U.S.A.
- Zanden, J. (1999). Educational Psychology in Theory and Practice. New York: Random House.
- Zimmerman. (2000). Attaining Self- Regulation: A social cognitive perspective In M. Boekaerts. P. R. Pintrich. M.Zeidner (Eds.). Handbook of Self- Regulation (pp.13-39). California: Academic Press.

ملحق رقم (١)  
بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة، أخي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحثان بدراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المفضلة لديكم والدافعية المرتبطة بها.

أرجو التكرم بتعبئة المقياس المرفق، كما أرجو تعبئة البيانات بدقة، مع العلم أنه سوف يتم التعامل مع البيانات بسرية تامة ولغايات البحث العلمي فقط.

معلومات عامة

الجنس: ذكر  أنثى

التخصص: كلية علمية  كلية إنسانية

المستوى الدراسي: أولى  ثانية  ثالثة  رابعة

ولكم جزيل الشكر،،،

الباحثان

استبانة الدافعية واستراتيجيات التعلم

\* الفقرات التالية تسأل عن الدافعية، ومهارات التعلم لديك  \* يتكون المقياس من (٨١) فقرة.  
\* يرجى الإجابة بدقة على جميع الفقرات  \* تذكر أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة.

- إذا كنت تعتقد أن الجملة تنطبق تماماً عليك ضع إشارة (✓) تحت الرقم (٥).
- وإذا كانت الجملة ليست صحيحة بالنسبة لك ضع إشارة (✓) تحت الرقم (١)
- وإذا كانت أكثر أو أقل صحة بالنسبة لك، جد رقم بينهما لتصف نفسك.
- وإذا كانت أكثر أو أقل صحة بالنسبة لك، جد رقم بينهما لتصف نفسك.

الرقم	العبرة	5	4	3	2	1
١.	أفضل المواد الدراسية التي فيها نوع من التحدي الذي يدفعني لتعلم أشياء جديدة.					
٢.	إذا درست بطريقة ملائمة سوف يكون لدي مقدرة على تعلم المواد الدراسية.					
٣.	عندما أقدم الامتحان أعتقد أنني لم أقدم بشكل جيد نسبة للآخرين.					

٤	أعتقد أنني قادر على توظيف ما تعلمته في هذه المادة في مواد أخرى.
٥	أعتقد أنني أستطيع الحصول على درجات ممتازة في هذا الفصل.
٦	أنا واثق من قدرتي على فهم أصعب الموضوعات المقدمة لي.
٧	أكثر ما يرضيني في أي مادة الحصول على درجات عالية.
٨	عند إجابتي على امتحان ما أكون منشغلاً بالتفكير في فقرات أخرى لا أستطيع الإجابة عليها.
٩	الخطأ يقع علي إذا لم أفهم المادة الدراسية.
١٠	أعتقد أن من المهم لي أن أتعلم ما هو موجود في تلك المادة.
١١	أهم شيء عندي هو تحسين معدل علاماتي لذا أحاول الحصول على علامات عالية.
١٢	أنا متأكد أن لدي المقدرة على تعلم المفاهيم الرئيسية في هذه المادة.
١٣	أحاول جهدي للحصول على علامات أعلى من بقية زملائي.
١٤	عندما أقدم الامتحانات أفكر في نتائج الرسوب والفشل.
١٥	أنا واثق من قدرتي على فهم أعقد الموضوعات التي يعطينا إياها المدرس.
١٦	أفضل المواد الدراسية التي تثير عنصر التشويق حتى لو كانت صعبة.
١٧	أنا مهتم جداً بمحتوى هذه المادة.
١٨	إذا بذلت جهداً أكبر سوف أتمكن من فهم المادة.
١٩	أشعر بانزعاج عندما أتقدم لامتحان ما.
٢٠	أنا متأكد أنني أستطيع أنجاز الواجبات والامتحانات الموجودة في هذا الفصل.
٢١	أتوقع أن أعمل جيداً في هذا الفصل.
٢٢	عندما تتيح لي الفرصة أختار الواجبات التي يمكن أن أتعلم منها، على الرغم من عدم احتمال حصولي على علامات عالية.
٢٣	أكثر ما يشعرني بالرضا هو فهم المحتوى بعمق قدر ما أستطيع.
٢٤	أعتقد أن المادة في هذا الفصل مفيدة لي كي أتعلمها.
٢٥	إذا لم أفهم المادة يكون السبب عدم محاولتي بذل الجهد الكافي.
٢٦	أحب المواضيع العلمية في مواد الدراسة.
٢٧	فهم موضوع تلك المادة في هذا الفصل مهم جداً لي.
٢٨	أشعر بقلبي يخفق سريعاً عندما أتقدم لامتحان.
٢٩	أنا متأكد أنني أتمكن من المهارات التي تعطيني في هذا الصف.
٣٠	أحاول أن يكون أدائي جيداً حتى أظهر قدراتي أمام زملائي.

					٣١. مع الأخذ بعين الاعتبار صعوبة المادة أعتقد أن باستطاعتي أن أعمل جيداً فيها.
					٣٢. عند دراستي لهذه المادة أضعت خطة تساعدني في تنظيم أفكاري.
					٣٣. خلال الحصص الصفية توفرتني نقاط هامة لأنني أفكر بأشياء أخرى.
					٣٤. عند دراستي لهذه المادة أحاول شرحها لزميلي أو صديقي.
					٣٥. أدرس بمكان أستطيع التركيز فيه على المادة.
					٣٦. عند دراستي لهذه المادة أكتب أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة.
					٣٧. أشعر بالملل عندما أدرس هذه المادة حيث أتركها قبل إكمالي الخطة الموضوعية.
					٣٨. أجد نفسي أسأل عن أشياء سمعتها أو قرأتها في مواد لي لأقرر إذا كانت مقنعة أم لا.
					٣٩. عند دراستي للمادة أعمل على تكرارها بيني وبين نفسي مراراً وتكراراً.
					٤٠. إذا وجدت صعوبة في التعلم في هذا الصف أحاول حلها بنفسني بدون مساعدة الآخرين.
					٤١. عندما تكون أفكاري مشوشة حول شيء ما في المادة ، أعود وأحاول فهمها.
					٤٢. عند دراستي لهذه المادة أراجع ملاحظاتي بحثاً عن أهم النقاط والأفكار.
					٤٣. أحاول الاستفادة من وقتي عند دراسة هذه المادة.
					٤٤. إذا وجدت صعوبة في فهم المادة أغير طريقة دراستي لها.
					٤٥. أحاول العمل مع طلبة آخرين في نفس الصف لإتمام الواجبات.
					٤٦. عند دراستي لهذه المادة أقرأ ملاحظاتي الصفية وكل ما يتعلق بها عدة مرات.
					٤٧. عندما يتم تقديم نظرية أو تفسير أو نتيجة في المحاضرة أحاول أن أجد معلومات داعمة لها.
					٤٨. أعمل بجدية في هذا الصف حتى إذا كنت لا أحب هذا العمل.
					٤٩. أقوم بعمل رسومات وجداول تساعدني في تنظيم هذه المادة.
					٥٠. عند دراستي لهذا الفصل أخصص وقت لمناقشة المادة مع مجموعة من الطلبة.
					٥١. أتعامل مع المادة كنقطة بداية وأحاول تطوير أفكاري الخاصة.
					٥٢. أجد صعوبة في الالتزام بجدول دراسي.



				٥٣	عند دراستي أحصل على المعلومات من مصادر مختلفة مثل المحاضرات والقراءات والندوات.
				٥٤	قبل دراستي للمادة بتعمق أقرأها بشكل سريع لأعرف كيفية تنظيمها.
				٥٥	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من فهمي للمادة التي أدرسها في الصف.
				٥٦	أحاول تغيير طريقتي بالدراسة لكي تتناسب مع متطلبات المادة وأسلوب المدرس.
				٥٧	أجد نفسي أدرس لهذه المادة ولكن لا أفهم عما يتحدث.
				٥٨	أسأل معلمي لتوضيح مفاهيم لم أفهمها بشكل جيد.
				٥٩	أحفظ الكلمات المفتاحية كي تذكرني بالمفاهيم الهامة في المادة.
				٦٠	إذا كانت المادة صعبة أنسحب أو أدرس الأقسام السهلة.
				٦١	أحاول التفكير في الموضوع وتحديد ما يفترض مني تعلمه بدلاً من قراءته فقط.
				٦٢	أحاول ربط الأفكار في هذا الموضوع مع المواضيع الأخرى قدر الإمكان.
				٦٣	عند دراستي للمادة أراجع ملاحظاتي الصفية وأعمل ملخص لأهم المفاهيم.
				٦٤	عند قراءتي المادة أحاول ربطها بما تعلمته سابقاً.
				٦٥	لدي مكان منظم مخصص للدراسة.
				٦٦	أحاول التعبير عن الأفكار بكلماتي الخاصة وربطها بما تعلمته في هذا الفصل.
				٦٧	عند دراستي أعمل ملخصات للأفكار الرئيسية من خلال قراءاتي وملاحظاتي الصفية.
				٦٨	عندما لا أستطيع فهم المادة أطلب المساعدة من طالب آخر.
				٦٩	أحاول فهم المادة من خلال ربط المفاهيم مع بعضها البعض.
				٧٠	أتأكد من أنني أتابع الواجبات الأسبوعية للمادة.
				٧١	عندما أقرأ أو أسمع عن أي فكرة أو نتيجة أحاول التفكير في البدائل الممكنة.
				٧٢	أقوم بعمل قوائم للبنود الرئيسية في هذا الفصل وأحفظها.
				٧٣	أحضر محاضراتي بانتظام.
				٧٤	رغم أن مواد الفصل مملة أحاول المتابعة حتى أنهيه.
				٧٥	أقوم بالتعرف على الطلبة الذين يمكنني أن أطلب المساعدة منهم عند الضرورة.

					٧٦. عند الدراسة لهذا الفصل أحاول تحديد المفاهيم التي لا أفهمها.
					٧٧. أجد أنني لم أمضي وقتاً كافياً لهذا الفصل لانشغالي بنشاطات أخرى.
					٧٨. عند دراستي لهذا الفصل أضع أهدافاً لِنفسي لتنظيم نشاطاتي في كل فترة دراسية.
					٧٩. إذا لم أتمكن من أخذ ملاحظاتي في الصف أتأكد من تدوينها فيما بعد.
					٨٠. أجد وقتاً لمراجعة ملاحظاتي قبل الامتحان.
					٨١. أحاول تطبيق أفكارني في نشاطات صافية أخرى مثل المحاضرة والمناقشة.