استراتيجيات التعلم لدى طالبات قسم رياض الأطفال وعلاقتها بالدافعية للتعلم

د . أمل حمودي عبيد

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية .

كما يهدف إلى كشف الفروق بين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للتعلم واستراتيجياتها تبعاً لمتغير السنة الدراسية ، ونوع الشهادة .

وتم استخدام الأدوات الآتية: مقياس الدافعية للتعلم إعداد (بنترش) عام 1991 ، ومقياس استراتيجيات التعلّم إعداد (بنترش وآخرون) عام 1991 وذلك بعد التأكد من صدقهما وثباتهما وتكونت عينة الدراسة من(260) طالبة من طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية من الجامعة المستنصرية ، ومن أهم النتائج التي توصل إليه البحث:

1- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات على مقياس دافعية التعلّم ودرجاتهنّ على مقياس استراتيجيات التعلّم .

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس دافعية التعلّم تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى . ثانية . الثالثة).

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياسي دافعية التعلّم واستراتيجيات التعلّم تبعاً لمتغير نوع الشهادة الثانوية (أدبي- مهني) .

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلّم لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح الطالبات في السنة الأولى.

منهجية البحث

أولاً – مقدمة البحث :

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.

ولم 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.

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 طالباتهم، وتقديم المعلومات بطرق متعددة بهدف التكيف مع كافة ميول الطالبات.

وتُعد 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 من أساليب السلوك المكتسبة. والدافعية لها علاقة بميول الطلبة فتوجه انتباههم إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاتهم فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكهم وتحثهم على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال. (نشواني،2002، 257).

وهناك تداعيات كثيرة في العملية التعليمية تحول دون إثارة الدافعية لدى الطالبات كأساليب 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 . (شحاته، 2006، 27).

فضلاً عن جمود التعلّم وغياب التنافس بين الطالبات في التحصيل العلمي، وذلك لتركز وسائل التقويم على الجانب المعرفي، وكذلك التركيز على الجانب الاستظهاري للمعلومات، فضلاً عن غياب وسائل التشويق في التدريس، أي غياب التقنيات التعليمية الحديثة .كل ذلك قد يؤثر سلباً على تبني استراتيجيات تعلم فعالة ، ولذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة الدافعية للتعلم واستراتيجياتها والعلاقة بينهما لدى طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الاساسية .

ثانياً- مشكلة البحث:

إنّ التعلّم الجيد يتضمن تعليم الطالبات كيف يتعلمنّ وكيف يتذكرنّ ويحفظن، وكيف يفكرنّ وكيف يثيرنّ دافعية أنفسهنّ، ويتفق الكثير من المربين على أن تعليم الطلبات كيف يتعلمنّ هو أمر مهم جدًا، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعلم، إذ يعتمد تعليم استراتيجيات التعلّم على مسلمة تقول بأن نجاح الطالبات يعتمد إلى حد كبير على كفاياتهنّ في التعلّم آخذين بعين الاعتبار الاعتماد على أنفسهنّ ومراقبة تعلمهنّ، وهذا يجعل من الضروري تعليم استراتيجيات التعلّم للطلبات على نحو صريح، بدءاً من الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الإبتدائي، مروراً في المرحلة الثانوية والتعليم الجامعي، ويجب أن تتعلم الطالبات مختلف الاستراتيجيات المتوافرة، ومتى يستخدمنها على نحو مناسب. (جابر عبد الحميد، 1999، 306).

وتؤكد الدراسة على ضرورة إتاحة الفرص المناسبة للطالبات للتدرب في مرحلة الإعداد داخل كليات التربية على المهارات التي تؤهلهنّ للقيام بأدوارهنّ بعد تخرجهنّ،لأن امتلاكهنّ لهذه المهارات تعد مؤشراً لنجاحهنّ؛ 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، 2005، 468)

والتدريس الناجح يضم مجموعة من الفعاليات التربوية القادرة على تحقيق التعلّم لدى الطالبات إلا أن التعلّم، مع ذلك يبقى مشروعاً شخصياً يقع على عاتق المتعلمات أنفسهنّ. فهو مسؤولية ذاتية تفرض على الطالبة تعلم الاستراتيجيات التي تحققها، ومراعاة الشروط

التي تتطلبها، وحتى تستطيع المتعلمة تحقيق ذلك، عليها أن تعالج المعلومات الجديدة وتفهمها في ضوء معارفها السابقة، ومن ثم تكامل بينها وبين القديمة، وتعيد بناءها معاً من جديد، بغية استخدام المعرفة المتكونة في تعلم جديد آخر.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلّم باستمرار ، على مساعدة الطالبات على أن يتعلمنّ كيف يتعلمنّ، وعلى أن يصبحنّ مستقلات في تعلمهنّ وأن يفكرنّ لأنفسهنّ.

وتعد الدافعية من العوامل المهمة لقدرة المتعلمة على الانجاز والتحصيل لكونها على علاقة بالمتعلمة فتقوم بتوجيه انتباهها إلى بعض النشاطات التي تؤثر في سلوكها وتحثها على العمل والمثابرة وبشكل فعال، كما أن للدافعية أهمية عظيمة من الوجهة التربوية لكونها أحد الأهداف التربوية ذاتها وإن استثارة دافعية الطلبات تجعلهنّ يمارسنّ نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهنّ المستقبلية. (الحيلة، 2000، 232).

وقد تزايد الاهتمام لدى كثير من الباحثين بدراسة الاستراتيجيات التي يتعلمن بها الطالبات في المرحلة الجامعية لأسباب متعددة من أهمها أن الطالبة الجامعية تتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمها، وأن طبيعة التعلّم الجامعي تفرض أعباء متعددة على الطالبة، وأن انخفاض درجات بعض الطالبات في الامتحانات قد لا يرجع إلى ضعف قدراتهنّ، أو إلى القصور في جوانب شخصياتهنّ، وإنما قد يعود إلى افتقارهنّ لمهارات الاستذكار، واستراتيجيات التعلّم المناسبة. (العجمي، 2003، 94)

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،1987): 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، 2006، 306).

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 الخريجات قد تلقوا قدراً معيناً من المعلومات ولكنهم متخلفون جداً في القدرات والمهارات والنواحي الأخرى.

وإنّ الباحثة على احساس مباشر بالمشكلة كونّها تدريسية بقسم رياض الأطفال ، فقد لاحظت أنّ أغلبية الطالبات المقبولات هنّ من الثانويات المهنية ، وبعد اطلاعها على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجيات التعلّم لدى طلبة الجامعة وجدت أن معظم هذه الدراسات تناولت 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 دور الدافعية للتعلم واستراتيجياتها لدى طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية 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 دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم والعلاقة بينهما لدى أفراد عينة البحث من طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية ؟ .**

ثالثاً– أهمية البحث : تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

– معرفة الدافعية للتعلم واستراتيجياتها لتساعد على وضع برامج تعليمية تساعد في تنمية استراتيجيات التعلّم المناسبة لكل مادة من المواد الدراسية.

– دراسة واقع امتلاك عينة من طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية لاستراتيجيات التعلّم ومهاراتها التي يمكن مساعدتهنّ في فهم الصعوبات الأكاديمية التي تواجههنّ وفي تطويرالخطط والبرامج الإرشادية لرفع مستويات امتلاكهنّ لهذه الاستراتيجيات لتصبح من مهاراتهنّ الذاتية، لكي يصبحنّ قادرات على نقلها إلى تلاميذهنّ لميدان العمل.

– مساعدة مصممي برامج تدريب معلمات الإبتدائية؛ بتزويدهنّ بمعلومات دقيقة عن استراتيجيات التعلّم المفضلة لدى الطلبات بحيث تساعدهن على تطوير الخطط الدراسية.

رابعاً– أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1- التعرف على مستوى دافعية التعلم واستراتيجياتها لدى طالبات قسم رياض الاطفال قي كلية التربية الأساسية

2- معرفة الفروق في دافعية التعلم واستراتيجيات التعلّم لدى طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الاساسية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى – ثانية – ثالثة).

3- معرفة الفروق في دافعية التعلم واستراتيجيات التعلّم لدى طالبات قسم رياض الاطفال في كلية التربية الاساسية تبعاً لمتغير نوع الشهادة الثانوية (أدبي– مهني) .

خامساً – فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس دافعية التعلّم ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي دافعية التعلّم واستراتيجيات التعلّم والتي تعزى إلى متغير السنة الدراسية (أولى . ثانية . الثالثة).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي دافعية التعلّم واستراتيجيات التعلّم والتي تعزى إلى متغير نوع الشهادة الثانوية (أدبي – مهني).

سادساً – حدود البحث:

1- الحدود المكانية: يشتمل البحث الحالي على عينة مسحوبة من طالبات قسم رياض الاطفال في كلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية.

2- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(2013–2014).

3- الحدود البشرية: أجري البحث على عينة من طالبات قسم رياض الاطفال في كلية التربية الأساسية .

سابعاً – تحديد المصطلحات:

أولا: الدافعية للتعلم:

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

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

ثانيا :استراتيجيات التعلّم:

عرفها كولب Kollb (1984): بأنها الطريقة التي يستخدمها المتعلم في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلّم.
(kollb,1984;pp259-289).

وعرفها مالكود (1981): بأنها طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعليم. (قطامي وآخرون، 2000، 587).

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

الجانب النظري والدراسات السابقة :

1- مفهوم دافعية التعلّم:

لقد عرف بروفي (1988) 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، 2002، 56)

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.

2- **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، وعدما لا يصل 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، 2006، 4).

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 الطالبة 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.

3 – 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، 1999، 279): 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) دوراستراتيجيات التعلّم في العملية 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، 325).

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 التي تم طرحها، وأخيراً المراجعة وتتم بعد الانتهاء من كل وحدة. (العتوم وآخرون، 2005، 310).

وتُعد 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. (Pintrich & De Groot, 1990).

وأخيراً تُعد استراتيجية التلخيص ووضع خطوط تحت الأفكار المهمة من الاستراتيجيات المهمة جداً للتعلم، فضلاً عن كتابة معلومات مختصرة حول الفكرة الأساسية التي تدرسها الطالبة.

5- الدراسات السابقة:

1- دراسة سماوي والعساف (2013): عنوان الدراسة:(استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية).

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(350) 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.

2- دراسة كيم وفريك (2011): Kim & Frickعنوان الدراسة (استقصاء العوامل التي تثير دافعية الطلبة للتعلم المباشر الذاتي)

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.

أما النتائج فقد خلصت 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.

3- دراسة سحلول (2009): عنوان الدراسة:(ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات اهداف المرتفعة والمتدنية)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية،

بلغت عينة البحث (801) 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.

4- دراسة رشوان (2005): عنوان الدراسة (: العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات اهداف الانجاز والمتقدات الذاتية)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية،

أما العينة فتكونت من (300) 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.

5- دراسة خالصة (2004): عنوان الدراسة :(مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم)

هدفت الدراسة 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 (216) طالباً وطالبة. وأسفرت 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.

6- العمر (1995):عنوان الدراسة : (العلاقة بين الدافعية الخارجية والداخلية)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الخارجية والداخلية، ومعرفة أثر كل من الجنس والتخصص على الدافعية،

وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية في جامعة الكويت، وقد وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة بين التخصصات المختلفة في الدافعية.

7- دراسة أبو عليا (2004): عنوان الدراسة : العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة ولدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الاخرى لدى طلبة الجامعة .

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 (311) 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.

9- دراسة تانر وجونز(2003): Tanner & Jones عنوان الدراسة :(العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الاهداف لدة عينة من طلاب جامعة نيويورك)

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب جامعة نيويورك،

وقد تكونت عينة الدراسة من(180) 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 .

التعليق على الدراسات السابقة: السابقة : يلاحظ من خلال عرض الدراسات أن أغلبية هذه الدراسات لم تتفق مع بعضها البعض في الأدوات المستخدمة في الدراسة، وفي عدد أفراد العينات التي تم تطبيق الأدوات عليها، ولم تجد الباحثة أي دراسة تناولت دور دافعيةالتعلم واستراتيجيات التعلّم لدى طالبات الجامعة على المستوى المحلي (في حدود علمها)، وهذا ما شكل دافعاً قوياً من أجل دراسة هذين المتغيرين للوصول إلى فهم أفضل للعلاقة بينهما.

إجراءات البحث :

أولاً – منهج البحث: استخدمت الباحثة 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 بطالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية للعام الدراسي 2013ـ 2014 والبالغ عددهن(351) طالبة في كافة الصفوف الدراسية

ثالثاً . عينة البحث: تألفت عينة البحث من(260) طالبةً جرى اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة وبنسبة (42%) من مجموع مجتمع البحث وحسب الجدول رقم (2)

جدول (2) يبين حجم عينة البحث

السنة	العدد	النسبة %
الأولى	100	48
الثانية	80	42
الثالثة	80	63
المجموع	260	42

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

أ- مقياس دافعية التعلّم: أعد هذا المقياس (بنترش وآخرون) عام 1991 وهو عبارة عن أداة للتقرير الذاتي صمم لقياس دافعية التعلّم لدى طلبة الجامعة، يشتمل المقياس على (31) عبارة تقيس معتقدات الطلاب في قيمة وهدف المقررات الدراسية، ومعتقداتهم في مهاراتهم في النجاح في المقررات، وقلق الامتحان لديهم، ومن هنا يتكون المقياس من (31) عبارة، ويتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس على مقياس متدرج من سبع نقاط من (1) إلى (7) حيث يشير الرقم (1) إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة على الإطلاق على الفرد، بينما يشير الرقم (7) إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تماماً على ذلك الفرد في حالة العبارات الموجبة، وفي العبارات السالبة تعكس هذه الدرجات.

ويتمتع 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 (6) مقاييس فرعية وهي كما يلي:(التوجه الداخلي للهدف . التوجه الخارجي للهدف . قيمة المهمة . ضبط معتقدات التعلّم . فعالية الذات في التعلّم . قلق الاختبار.)

- **صدق المقياس:**لاستخراج 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، لاحظت الباحثة إن المقياس ملائم لتطبيقه على طالبات قسم رياض الأطفال، بعد إجراء بعض التعديلات اللغوية حسب آراء المحكمين.

- **ثبات المقياس:** استخرج الثبات الخاص بمقياس دافعية التعلّم بالطرائق الثلاث :

1.الثبات بالإعادة: لحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طالبات قسم رياض الأطفال مؤلفة من (35) طالبةً من كافة الصفوف الدراسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبفاصل زمني مقداره (15) يوماً بين التطبيقين تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين.

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

3. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (4) يبين نتائج معاملات الثبات. جدول (4) ثبات مقياس دافعية التعلّم بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ

مقياس استراتيجيات التعلّم	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
	0.83**	0.75**	0.86**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

من النظر إلى الجدول رقم (4) نجد أن معاملات ثبات الإعادة بلغت (0.83)، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية (0.75)، ومعامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (0.86)، 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 – مقياس استراتيجيات التعلّم:

أعد هذا المقياس (بنترش وآخرون) عام 1991 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 دراسات العربية بعد التأكد من صدقه وثباته.

يتكون المقياس من(49) عبارة، (30) عبارة منها تتعلق باستراتيجيات التعلّم المختلفة المعرفية، وما وراء المعرفية التي تستخدمها الطالبات أثناء تعلمهنّ و(19) عبارة منها تتعلق بإدارة الطالبات لمختلف الموارد، ويتم الاجابة على جميع العبارات على مقياس متدرج من سبع نقاط من (1) إلى (7) حيث يشير الرقم (1) إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة على الإطلاق على الفرد المستجيب، بينما يشير الرقم (7) إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تماماً على ذلك الفرد في العبارات الموجبة، وفي العبارات السالبة فتعكس هذه الدرجات.

يتمتع المقياس بثبات عالٍ وصدقٍ جيد، فقد استخدام أسلوب التحليل العاملي للتحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس، ويتمتع بصدق تنبؤي جيد لأداء الطالبات الحقيقي في

المقررات الدراسية. ويتكون المقياس من(9) مقاييس فرعية وهي كما يلي:(التكرار . الإتقان . التنظيم . التفكير الناقد . التنظيم الذاتي . إدارة بيئة ووقت الدراسة . تنظيم الجهد . تعلم الرفاق . البحث المساعدة.)

- **صدق المقياس:** تم استخراج الصدق الظاهري بعرض المقياس على مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس لبيان آراءهم بمدى ملائمة وصلاحية كل فقرة من حيث موضوعها ووضوحها في قياس الخاصية التي وضعت من أجلها، ولاحظت الباحثة أن المقياس ملائم لتطبيقه على طالبات القسم، بعد التعديلات اللغوية البسيطة لبعض الفقرات حسب آراء المحكمين.

- **ثبات المقياس:** استخرج ثبات مقياس استراتيجيات التعلّم بالطرائق الثلاث التالية:

1-الثبات بالإعادة:ولحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من الطالبات مؤلفة من (35) طالبةً من كافة الصفوف الدراسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبفاصل زمني مقداره (15) يوماً بين التطبيقين تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين.

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

3-ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (3) يبين نتائج معاملات الثبات.

ثبات مقياس استراتيجيات التعلّم بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ

مقياس استراتيجيات التعلّم	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
	0.79**	0.85**	0.88**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

من النظر إلى الجدول (3) نجد أن معاملات ثبات الإعادة بلغت (0.79)، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية (0.85)، ومعامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (0.88)، 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 . التطبيق النهائي للأداتين: تم تطبيق الأداتان بصورتهما النهائية على عينة البحث البالغة (260) طالبةً بالطريقة العشوائية البسيطة من أجل تحقيق أهداف البحث . وتم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج SPSS.

ـ عرض نتائج البحث وتفسيرها:ـ الفرضية الأولى: 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(5):

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	معاملات الارتباط
التكرار	0.378**	0.399**	0.418**	0.209**	0.377**	-** 0.192	0.469**
الإتقان	0.394**	0.339**	0.339**	0.143**	0.424**	0.085-	0.467**
التنظيم	0.291**	0.221**	0.215**	0.108	0.359**	0.054-	0.348**
التفكير الناقد	0.497**	0.348**	0.424**	0.183**	0.358**	-** 0.232	0.462**
التنظيم الذاتي	0.521**	0.425**	0.523**	0.266**	0.525**	0.119-	0.639**
إدارة وقت الدراسة	0.236**	0.200**	0.368**	0.110	0.329**	-0.014	0.383**
تنظيم الجهد	0.180**	0.161**	0.287**	0.076	0.275**	0.084	0.332**
تعلم الرفاق	0.197**	0.222**	0.230**	0.090	0.282**	0.091-	0.285**
البحث عن المساعدة	0.222**	0.242**	0.166**	0.075	0.194**	0.027	0.269**
المجموع	0.510**	0.443**	0.524**	0.217**	0.543**	0.114-	0.638**

***دال عند(0.05) ،** دال عند(0.01)**

و يتضح من الجدول (5) ما يلي :ـ وجود ارتباط موجب (علاقة موجبة) دال إحصائياً عند (0.01) بين استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم إذ بلغت قيمة معامل الارتباط 0.638 – وجود ارتباط موجب (علاقة موجبة) دال إحصائياً عند (0.01) بين استراتيجيات التعلّم

(التكرار. الإتقان . التنظيم . التفكير الناقد . التنظيم الذاتي . إدارة بيئة ووقت الدراسة . تنظيم الجهد . تعلم الرفاق . البحث عن المساعدة.) ودافعية التعلّم (التوجه الداخلي للهدف . التوجه الخارجي للهدف . قيمة المهمة . فعالية الذات في التعلّم.)

– وجود ارتباط موجب (علاقة موجبة) دال إحصائياً عند (0.01) بين استراتيجيات التعلّم (التكرار. الإتقان . التفكير الناقد . التنظيم الذاتي.) وبعد ضبط معتقدات التعلّم من أبعاد مقياس دافعية التعلّم. بينما لا يوجد ارتباط (علاقة موجبة) بين استراتيجيات التعلّم (التنظيم . إدارة بيئة ووقت الدراسة . تنظيم الجهد . تعلم الرفاق . البحث عن المساعدة)، وبعد ضبط معتقدات التعلّم من أبعاد المقياس . وجود ارتباط سالب (علاقة سالبة) دال إحصائياً عند (0.01) 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 طالبات قسم رياض الأطفال.

وعموماً يمكن القول إن نتائج الدارسة الحالية تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ومن هذه الدراسات دراسة سماوي والعساف (2013) التي أظهرت وجود علاقة بين الدافعية واستراتيجيات التعلّم، ودراسة خليف (2012) التي أظهرت وجود علاقة بين درجات الدافعية العقلية ومهارات التعلّم، ودراسة كيم وفريك (2011) التي خلصت إلى وجود ارتباط بين دافعية المتعلم والتعلّم الذاتي ، ودراسة خالصة (2004) التي توصلت إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم، ودراسة أبو عليا (2004) 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 .

وقد يعزى ارتباط استراتيجيات التعلّم بمعظم أبعاد مقياس الدافعية للتعلم إلى أن الطالبات يمتلكن مستوىً عالياً من التخطيط والمراقبة وتقييم تعلّمهن، ولديهن تنظيم ذاتي في عمليات التفكير التي تحدث في التعلّم وأنهن أكثر قدرة على تكييف استراتيجياتهن للمهمات الأكاديمية المتعددة. ويلاحظ مما سبق أن جميع استراتيجيات التعلّم ترتبط بالدافعية الداخلية، وهذا يجب أن يدفع بالمدرسين بالاهتمام بالدافعية الداخلية لدى الطالبات ، لما لها من دور في تمكينهنّ من استخدام استراتيجيات مختلفة تعكس اهتمام الطالبات بالمادة

الدراسية ومدى فهمهنّ، 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 الباحثة حيث أن معظم طالبات قسم رياض الأطفال لديهن الدافعية والرغبة في التعلّم، ويظهر ذلك من خلال تفاعلهم مع التدرسيين، وسعيهنّ الدائم من أجل التعلّم واستخدامهم استراتيجيات وطرائق متعددة مناسبة لكل مادة من المواد التي يدرسونها. كما لديهم الاهتمام والسعي الدائم على تحسين مستوى أدائهنّ، ولديهنّ قدرة على إدارة الوقت المخصص للدراسة والاستفادة منه على أكمل وجه، وتنظيم الدراسة والموضوعات الدراسية تبعاً لأهميتها، ولديهنّ القدرة على تنظيم جهودهنّ المبذولة في الدراسة، والرغبة في التفوق.

. 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 . ثانية . الثالثة). وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما يلي: جدول (6) 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	9350.937	2	4675.469	3.519	*0.031
	داخل المجموعات	341485.598	257	1328.738		
دافعية التعلّم	بين المجموعات	226.480	2	263.240	0.783	0.458
	داخل المجموعات	86395.765	257	336.168		

*** دال عند مستوى (0.05) واتجاه الفروق لصالح السنة الأولى وفق اختبار شيفيه**

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة sig بالنسبة لمقياس دافعية التعلّم (0.458) وهي أكبر من (0.05) 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 . ثانية . الثالثة).ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة sig بالنسبة لمقياس استراتيجيات التعلّم (0.031) وهي أصغر من (0.05) 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 . ثانية . 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 طالبات السنة الأولى.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سماوي والعساف (2013) 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 (2004) التي بينت تفوق طالبات السنتين الأولى والثانية على السنوات الثالثة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتختلف نتائج الدراسة عن نتائج كيم وفريك (2011) التي توصلت إلى أن دافعية الطالبات تزداد مع انتقالهم من سنة دراسية إلى سنة دراسية أعلى. وربما يعود عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم باختلاف السنة الدراسية إلا أن طالبات قسم رياض الاطفال يفضلن تربية وتعليم الأطفال والتعامل معهم. أما السبب الآخر لعدم وجود فروق في الدافعية فإنه يعود إلى اعتماد الطالبات المتزايد على استراتيجيتهم الخاصة في التعلّم وحل المشكلات ومتابعة اكتساب المهارات والتي تعتمد على الخبرات التي تكونت لديهم في السنة الأولى.

وترى الباحثة أن الفروق في استراتيجيات التعلّم بين طالبات السنة الأولى والثالثة لصالح طالبات السنة الأولى تعود إلى أن طالبات السنة الأولى مندفعات لدخولهنّ الجامعة ويوجد لديهم حافز قوي للتعلم في الجامعة، وهنّ حديثات العهد في التعليم الجامعي، وما زالت استراتيجيات التعليم القائمة على حفظ المعلومات واسترجاعها هي الاستراتيجيات المفضلة لديهم. أما طالبات السنة الثالثة لم يعتمدنّ على استراتيجيات التعليم القائمة على حفظ المعلومات واسترجاعها فقط. أيضاً يمكن أن يكون السبب راجع إلى طبيعة الدراسة في كلية التربية الاساسية، وطبيعة التقويم، نظراً لاعتماد التدريس فيها على أسلوب المحاضرة، والتلقين، ولا يوجد من يساعد هنّ من ال نحو الأسلوب الأمثل في الدراسة، فالتحصيل الدراسي يرتبط بتنظيم بيئة التعلّم والتقويم الذاتي.

. 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 (أدبي– مهني). وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي استراتيجيات التعلّم ودافعية التعلّم، والتي تعزى إلى متغير نوع الشهادة الثانوية (أدبي – مهني)، وذلك باستخدام اختبار(T-Test) ، وجاءت النتائج على النحو التالي:جدول (7) 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	مهني	161	271.02	37.25	0.660	0.510	غير دال
	ادبي	99	267.92	35.26			
الدافعية للتعلم	مهني	161	150.68	18.25	0.237	0.813	غير دال
	ادبي	99	151.23	18.51			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة sig (0.510) بالنسبة لمقياس استراتيجيات التعلّم و(0.813) بالنسبة لمقياس دافعية التعلّم وهي أكبر من (0.05) 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(2013) التي بينت عدم وجود اختلاف في استراتيجيات التعلّم تعزى لمتغير التخصص الدراسي. ودراسة العمر(1995) التي بينت عدم وجود فروق بين التخصصات المختلفة في الدافعية. وتختلف عن نتائج دراسة رشوان (2005) التي أظهرت أن طالبات التخصصات المهنية أكثر استخداماً لاستراتيجيات تعلم الأقران. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن طالبات الشهادة الثانوية بفرعيها الادبي والمهني بعد دخولهن إلى الكلية تلقينّ نفس المعلومات، و نفس الطرائق والأساليب التدريسية، أيضاً تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلّم تزيد من دافعية التعلّم لدى المتعلم، وتنظم بيئة التعلّم لتحقيق الإنجاز، بغض النظر عن نوع الشهادة الثانوية التي تحملها الطالبة،وان الطالبات في كلية التربية الأساسية اعتدنّ أساليب معينة وتقليدية

من حيث طرائق التعليم، أو التقويم وهي نفس الأساليب، وما زالت تتبع استراتيجيات تعلم تقليدية قائمة على التلقين والحفظ الحرفي في الشهادة الثانوية وفي الجامعة.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم المقترحات التالية:

- إجراء المزيد من الدراسات لدراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلم لدى عينات أخرى وكليات ذات تخصصات أدبية مهنية
- العمل علي تطوير برامج إعداد المعلمين وتنفيذ دورات وورش عمل للمعلمين أثناء الخدمة لتمكينهم من اكتساب استراتيجيات التعلّم الفعالة.
- العمل علي تجاوز الأساليب التقليدية في التعليم الجامعي وتدريب الطلبة علي ممارسة استراتيجيات التعلّم الفعالة وصولاً إلي الإبداع في القول والعمل.
- توجيه المعنيين بإرشاد الطلبة إلى بناء البرامج التدريبية لتعزيز دافعية الطلبة للتعلم.
- إجراء دراسات مقارنة لتحديد الأفضل والأكثر فاعلية بين بعض الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة لتنمية مهارات تدريس معلمي ومعلمات الابتدائية.

المصادر والمراجع:

- إسماعيل، مجدي رجب (2005): **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 (26–27) يوليو، القاهرة .
- بن مهنا، خالصة (2004): 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 (2006): **علم نفس التعلّم والتعليم**، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.
- بوز، كهيلا (2006): **الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها**، منشورات جامعة دمشق، جامعة دمشق.
- جابر عبد الحميد، جابر (1999): **استراتيجيات التدريس والتعلّم**، سلسلة كتاب علم النفس والتربية، الكتاب العاشر، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الحيلة، محمد محمود (2002): **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة، عمّان.

- الحيلة، محمد محمود (2000): الدافعية: العامل المهمل في التصميم التعليمي، **مجلة الطالب**، العدد (2)، عمان، الأردن.
- رشوان، ربيع (2005): توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها باستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- الزحيلي، غسان (2002): العلاقة بين الدافع المعرفي ودافعية التعلّم لدى طلبة جامعة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق،سورية.-
- سحلول، محمد (2009): 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(2013): استراتيجيات التعلّم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)** المجلد 27 (4) ، 2013.
- شحاتة، حسن(2006): **التعلّم دعوة للحوار في الوطن العربي**، الدار المصرية اللبنانية.
- العتوم، عدنان. وعلاونة، شفيق. وجراح، عبد الناصر. وأبو غزال، معاوية (2005): **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان.
- العجمي، مها بنت محمد(2003): علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد(89) ص ص 37-65.
- العمر، بدر(1995): الدافعية الخارجية والداخلية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها،**المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (10)**، العدد(37) ص ص 157-204.
- أبو عليا، محمد (2007): العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة، **مجلة المنارة**، المجلد13، العدد 3.
- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفه (2000): **تصميم التدريس**، الطبعة الأولى، دار الفكر عمان –الأردن.

- نشواتي، عبد المجيد (2002): **علم النفس التربوي**، ط9، 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.
- 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
-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.

الملحق رقم (1)

مقياس دافعية التعلّم

1. (الرقم الجامعي) : .....

2. المستوى الدراسي : .....

3. الكلية : ..... 4. نوع الشهادة الثانوية . .....

عزيزتي الطالبة.....

العبارات التالية تسأل عن دافعيتك للتعلم في هذا الفصل الدراسي، ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لهذا الاستبيان. نريد منك أن تستجيبي لهذا الاستبيان بمنتهى الدقة، وبطريقة تعكس دوافعك للدراسة والتعلم، ويوجد أمام كل عبارة الأرقام من (1) إلى (7) والمطلوب منك وضع دائرة فقط حول أحد هذه الأرقام الخاصة بكل عبارة من خلال الاستجابات التالية :

لا تنطبق عليك إطلاقاً 1	لا تنطبق عليك في أحيان كثيرة 2	لا تنطبق عليك في بعض الأوقات 3	لا تستطيع أن تحدد 4	تنطبق عليك في بعض الأوقات 5	تنطبق عليك في أحيان كثيرة 6	تنطبق عليك تماماً 7

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 الباحثة، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي. **وشكراً لتعاونك**

م	العبارات	1	2	3	4	5	6	7
1	أفضل المواد الدراسية التي تتحداني ولذلك أستطيع تعلم أشياء جديدة.							
2	إذا درست بطرق مناسبة عندئذٍ سأكون قادراً على تعلم المواد الدراسية في هذا الفصل.							
3	عندما أتناول اختباراً أفكر في مدى ضعف أدائي مقارنة بالطلاب الآخرين.							
4	سأكون قادراً على استخدام ما أتعلمه في مقررات هذا الفصل في تعلم مقررات دراسية أخرى.							
5	أعتقد أنني سأحصل على درجات ممتازة في هذا الفصل الدراسي.							
6	متأكد من مقدرتي على فهم معظم المعلومات الصعبة المعروضة في							

	المقررات المخصصة لهذا الفصل الدراسي.						
7	الحصول على درجات جيدة في هذا الفصل الدراسي هو الشيء الذي يرضيني جداً.						
8	عندما أدخل اختباراً فإنني أفكر في الفقرات التي لا أستطيع الإجابة عنها في أجزاء الاختبار الأخرى.						
9	إذا لم أتعلم وأحصّل جيداً في هذا الفصل فهذا يرجع إلى تقصير مني.						
10	من المهم بالنسبة لي أن أتعلم المواد الدراسية المقررة في هذا الفصل.						
11	أهم شيء بالنسبة لي هو تحسين متوسط درجاتي الكليّة ، ولهذا فاهتمامي الأساسي في هذا الفصل الدراسي هو الحصول على درجة مرتفعة.						
12	أثق في مقدرتي على فهم المفاهيم الأساسية التي يتم تدريسها في هذا الفصل الدراسي.						
13	أريد أن أحصل على درجات أفضل من معظم الطلاب الآخرين في هذا الفصل الدراسي.						
14	عندما أدخل اختباراً فإنني أفكر في النتائج المترتبة على الرسوب.						
15	باستطاعتي فهم معظم المواد المعقدة التي يقدمها المحاضرون في هذا الفصل						
16	أفضّل المقررات الدراسية التي تثير فضولي حتى إذا كان تعلمها صعباً.						
17	إنني مهتم جداً بمحتوى المقررات الدراسية هذا العام.						
18	إذا حاولت الدراسة بجد عندئذٍ سأفهم المواد الدراسية المقررة.						
19	يعتريني شعور بالقلق والخوف عندما أدخل الامتحان.						
20	أثق في مقدرتي على الأداء الممتاز في الواجبات والاختبارات في هذا الفصل الدراسي.						
21	أتوقع أن يكون أدائي جيداً في هذا الفصل الدراسي.						

22	الشيء الذي يرضيني جداً في المقررات الدراسية هو محاولتي فهم مضمونها بإتقان قدر المستطاع.						
23	أعتقد أن المواد الدراسية المقررة في هذا الفصل من المفيد لي أن أتعلمها.						
24	إذا أتيحت لي الفرصة في هذا الفصل الدراسي فسوف أختار دروس المقررات التي أستطيع أن أتعلم منها حتى إذا لم تضمن لي درجة جيدة.						
25	إذا لم أفهم المواد الدراسية المقررة، فهذا يرجع لعدم محاولتي بجديّة.						
26	أحب الموضوعات الدراسية المقررة هذا العام.						
27	فهم الموضوعات الدراسية المقررة هذا العام مهم جداً بالنسبة لي.						
28	أشعر بأن قلبي يدّق بسرعة عندما أدخل الامتحان.						
29	متأكد أنني أستطيع إتقان المهارات التي يتم تدريسها في هذا الفصل.						
30	أريد أن يكون أدائي جيداً في هذا الفصل الدراسي لأنه من المهم أن أظهر قدرتي لأسرتي وأصدقائي والآخرين.						
31	مع الأخذ في الاعتبار الصعوبات التي أواجهها فإنني أعتقد بأن أدائي سيكون جيداً في هذا الفصل الدراسي.						

الملحق رقم (2) مقياس استراتيجيات التعلم

م	العبارات	1	2	3	4	5	6	7
1.	أثناء الدراسة أكتب موجزاً مختصراً للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري.	1	2	3	4	5	6	7
2.	أثناء وقت الدراسة تفوتني في الغالب نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.	1	2	3	4	5	6	7
3.	عندما أستذكر دروسي أحاول في الغالب شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي.	1	2	3	4	5	6	7
4.	أستذكر دروسي عادةً في مكان حيث استطيع التركيز على أعمال المقررات الدراسية.	1	2	3	4	5	6	7
5.	عند قراءتي للمقررات أكوّن أسئلة لتساعدني على التركيز في القراءة	1	2	3	4	5	6	7
6.	في الغالب أشعر بأنني كسول جداً أو أشعر بالضجر عندما أستذكر دروسي حتى أنني أترك المكان قبل أن أنهي ما خططت أن أفعله .	1	2	3	4	5	6	7
7.	في الغالب أجد نفسي أبحث في الأشياء التي أسمعها أو أقرأها في المقررات الدراسية حتى أقرر إذا ما كنت أجدها مقنعة أم لا.	1	2	3	4	5	6	7
8.	عندما أستذكر دروسي أتدّرب على تسميع المادة لنفسي شفوياً عدة مرات.	1	2	3	4	5	6	7
9.	إذا واجهت متاعب في تعلم مادة دراسية معينة فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد.	1	2	3	4	5	6	7
10.	عندما أصبح مشوشاً بالنسبة لشيءٍ ما أقرأه فإنني أعود وأحاول أن أفهمه.	1	2	3	4	5	6	7
11.	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.	1	2	3	4	5	6	7
12.	أستغل وقت دراستي لكل مقرر دراسي استغلالاً جيداً.	1	2	3	4	5	6	7
13.	إذا كان من الصعب فهم المواد الدراسية فإنني أغير طريقة قراءتي لها.	1	2	3	4	5	6	7
14.	أحاول أن أعمل مع زملائي الطلاب الآخرين لإكمال واجبات المقررات الدراسية.	1	2	3	4	5	6	7
15.	عندما أستذكر موضوعات أي مقرر فإنني أقرأ ملاحظات المحاضر.	1	2	3	4	5	6	7
16.	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج قي أي مقرر دراسي أحاول أن أقرر إذا ما كان يوجد دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.	1	2	3	4	5	6	7

17.	أعمل بجد ليكون أدائي جيداً في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.	1	2	3	4	5	6	7
18.	أضع أشكال مبسطة ورسوم بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل.	1	2	3	4	5	6	7
19.	عند استذكاري المقررات الدراسية فإنني في الغالب أخصص وقتاً لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين.	1	2	3	4	5	6	7
20.	أتناول المواد الدراسية كنقطة بداية وأحاول تطوير أفكاري عنها.	1	2	3	4	5	6	7
21.	أجد من الصعب الالتزام بجدول استذكار.	1	2	3	4	5	6	7
22.	عندما استذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: المحاضرات ،والقراءات ،والمناقشات.	1	2	3	4	5	6	7
23.	قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد فإنني في الغالب أتفحصها لأرى كم هي منظمة.	1	2	3	4	5	6	7
24.	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد أنني أفهم المواد الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل.	1	2	3	4	5	6	7
25.	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المقررات الدراسية وأسلوب تدريس كل محاضر.	1	2	3	4	5	6	7
26.	أطلب من المحاضر أن يوضّح المفاهيم التي لا أفهمها جيداً.	1	2	3	4	5	6	7
27.	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في هذا الفصل الدراسي.	1	2	3	4	5	6	7
28.	عندما يكون المقرر الدراسي صعباً فإما أن استسلم أو استذكر الأجزاء السهلة فقط.	1	2	3	4	5	6	7
29.	أحاول أن أفكر في موضوع ما وأقرر ما هو المفروض أن أتعلمه منه بدلاً من مجرد قراءته .	1	2	3	4	5	6	7
30.	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.	1	2	3	4	5	6	7
31.	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.	1	2	3	4	5	6	7
32.	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلاً .	1	2	3	4	5	6	7
33.	لديّ مكان منظم مخصص للاستذكار.	1	2	3	4	5	6	7
34.	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المقررات الدراسية.	1	2	3	4	5	6	7

35.	عند دراستي للمقررات الدراسية أكتب ملخصات موجزة للأفكار الأساسية والمفاهيم من القراءات والمحاضرات.	1	2	3	4	5	6	7
36.	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر.	1	2	3	4	5	6	7
37.	أحاول فهم المواد الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات.	1	2	3	4	5	6	7
38.	أتأكد أنني ألاحق القراءات والواجبات الأسبوعية للمقررات الدراسية.	1	2	3	4	5	6	7
39.	كلما اقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.	1	2	3	4	5	6	7
40.	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمقررات الدراسية وأحفظها عن ظهر قلب.	1	2	3	4	5	6	7
41.	أدرس بانتظام منذ بداية الفصل الدراسي.	1	2	3	4	5	6	7
42.	عندما تكون المواد الدراسية المقررة مملة وغير شيقة فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن أنتهي.	1	2	3	4	5	6	7
43.	أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة .	1	2	3	4	5	6	7
44.	عندما أستذكر دروسي أحاول أن أحدد المفاهيم لأفهمها جيداً.	1	2	3	4	5	6	7
45.	في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتاً طويلاً في دراسة المقررات الدراسية بسبب أنشطتي الأخرى.	1	2	3	4	5	6	7
46.	عندما أتعلم أضع الأهداف لنفسي لكي أوّجه أنشطتي في كل فترة أثناء الدراسة.	1	2	3	4	5	6	7
47.	إذا ارتبكت في تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإنني أحاول أن أتأكد أنني صنفتها بعد ذلك.	1	2	3	4	5	6	7
48.	قلّما أجد وقتاً لمراجعة ملاحظاتي أو قراءاتي قبل الامتحان.	1	2	3	4	5	6	7
49.	أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءتي للمقررات الدراسية في الأنشطة الدراسية الأخرى مثل المحاضرات والمناقشات.	1	2	3	4	5	6	7

عزيزتي الطالبة.....

العبارات التالية تسأل عن استراتيجيات التعلم ومهارات الدراسة لديك في هذا الفصل الدراسي، ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لهذا المقياس.

ونريد منك أن تستجيب لهذا المقياس بمنتهى الدقة، وبطريقة تعكس اتجاهاتك وسلوكياتك الفعلية في الدراسة والتعلم، ويوجد أمام كل عبارة الأرقام من (1) إلى (7) والمطلوب منك وضع **دائرة** فقط حول أحد هذه الأرقام الخاصة بكل عبارة حيث:

. الرقم (1) يشير إلى أن المعنى الذي تتضمنه العبارة لا ينطبق عليك على الإطلاق.

. الرقم (2) يشير إلى أن المعنى الذي تتضمنه العبارة لا ينطبق عليك في أحيان كثيرة.

. الرقم (3) يشير إلى أن المعنى الذي تتضمنه العبارة لا ينطبق عليك في بعض الأوقات.

. الرقم (4) يشير إلى أن المعنى الذي تتضمنه العبارة لا تستطيع أن تحد هل ينطبق عليك أم لا ينطبق عليك.

. الرقم (5) يشير إلى أن المعنى الذي تتضمنه العبارة ينطبق عليك في بعض الأوقات.

. الرقم (6) يشير إلى أن المعنى الذي تتضمنه العبارة ينطبق عليك في أحيان كثيرة.

. الرقم (7) يشير إلى أن المعنى الذي تتضمنه العبارة ينطبق عليك تماماً.

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

وشكراً لتعاونكم

البيانات الشخصية:

الاسم والرقم الجامعي:.....

نوع الشهادة الثانوية(علمي / أدبي) ..... السنة الدراسية .....

D.AMEL HAMOUDI AUBEED

Abstract

The current research aims to identify the learning motivation and learning strategies among a sample of students in kindergarten department in the College of Basic Education .

It also aims to detect differences between the average scores on a scale of motivation to learn and their strategies depending on the variant of the school year, and the type of certificate .

It was the use of the following tools: a measure of motivation to learn preparation (Bntrh) in 1991, and the measure of learning strategies to prepare (Bntrh and others) in 1991, after making sure Sedkhma and Thbathma The study sample consisted of 260 female students from the Department of kindergartens in the College of Basic Education of the University Mustansiriya, and the most important findings of the research :

1- having an affair with a statistically significant correlation between scores on a scale of learning and motivation on a scale Drjathen learning strategies .

2- lack of statistically significant differences between the mean scores of the students' motivation to learn on a scale depending on the variant of the school year (first second third .)

3- lack of statistically significant differences between the mean scores on measurements of learning motivation and learning strategies depending on the variable type secondary school certificate (Odbe-professional).

4-and there were statistically significant differences in learning strategies among members of the research sample depending on the variant of the school year for the benefit of the students in the first year.