مستوى استخدام طلبة الجامعة للاستراتيجيات الدافعية في التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات

د. ختام محمد الغزو
جامعة الحسين بن طلال

الملخص: -

هدف الدراسة التعرف على استراتيجيات الدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بمتغيرات , جنس الطالب وتخصصه، ومستواه الدراسي، وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم أحمد(٢٠٠٥) بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته على عينة مكونة من (٢٣٨) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس في الجامعة، أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات الدافعية للتعلم كان بدرجة متوسط على الدرجة الكلية والأبعاد ، كما أشارت النتائج إلى انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس فيما عدا المجال الثالث من المجالات الدراسة وهو "قلق الاختبار" فقد كان الذكور اقل قلقاً من الإناث في هذا المجال. ولم تكشف الدراسة عن اثر للتخصص في استراتيجيات الدافعية للتعلم فيما عدا المجال الأول الرابع ولصالح الطلبة في الكليات العلمية، هذا وقد أشارات الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي باستثناء المجال الرابع والاختبار لصالح طلبة السنة الرابعة مقارنة بطلبة السنة الأولى والثانية هذا وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات في ضوء نتائجها.

كلمات مفتاحيه: استراتيجيات الدافعية للتعلم، طلبة الجامعة .

Abstract

The aim of the study is to identify the strategies of motivation to learn among students of Al-Hussein Bin Talal University and its relationship to the variables: gender, specialization, and academic level. The two researchers in this study used the measure of motivation strategies to learn, Ahmad (2005). After ascertaining the indications of its validity and stability on a sample of (238) students on the undergraduate students at the university, the results of the study indicated that the level of university students 'use of strategies for motivation to learn was an average degree on the overall degree and dimensions, and the results also indicated that there are no statistically significant differences in the strategies of motivation to learn attributed to gender except for the third domain of the field of study, which is "test anxiety," males were less anxious than females in this field. The study did not reveal an effect of specialization in learning motivation strategies, with the exception of the first and fourth field for the benefit of students in scientific colleges. This study indicated that there are no statistically significant differences attributable to the academic level except for the fourth field and the test for the benefit of fourth year students compared to first and second year students. The study presented a number of recommendations in light of its findings.

Key Words: Learning Motivation Strategies, University Students.

مقدمة:

تعد الدافعية إحدى الموضوعات الأساسية في علم نفس التعلم ذلك أنها تجيب على الكثير من الاسئلة المتعلقة بالسلوك وتقدم تفسيرات كثيرة لأسبابه. وقد اختلف تعريف الدافعية باختلاف العلماء ، ومدارسهم الفكرية ، وقد ظهر اختلافهم في فهم الدافعية في تحديدهم مفهومها ومصادرها

وكونها تنبع من داخل الإنسان بيولوجيا أم معرفيا ، أم من البيئة الخارجية أم إلى كليهما.
ولعل من أبرز المفاهيم التي ترتبط بالدافعية ، مفهوم استراتيجيات الدافعية للتعلم ، والذي ظهر في إطار البحث في مجال ما وراء المعرفة ، وما وراء الدافعية ،والتعلم المنظم ذاتيا وكذلك المعتقدات الذاتية الأكاديمية التي تتضمن مفاهيم كفاعلية الذات، وتوجهات الأهداف ،وقيمة المهمات وغيرها . (Pajares,2001) وتعرف الاستراتيجيات الدافعة للتعلم بأنها وعي المتعلم لتوجهاته الداخلية والخارجية نحو الهدف ، وتقدير قيمة المهمات المقدمة له ، وضبط معتقداته المعرفية ،واستخدام فاعلية الذات في التعلم ، والتعامل الحكيم مع قلق الاختبار(السيد ، ٢٠٠٩؛ أبو العوف ، ٢٠١٩).

وقد أشار احمد (٢٠٠٥) إلى مجمل الجهود البحثية في تحديد مكونات الاستراتيجيات الدافعية للتعلم كدراسات يوسوفات وجبسون (Usovate&Gibson,1986) التي خلصت إلى أن استراتيجيات الدافعية للتعلم تتضمن جذب انتباه المتعلم، وإثارة الرغبة في عملية التعلم ، والمحافظة على استمراريتها، دراسة واتكنز (Watkins, 1988) التي حددت أربع استراتجيات دافعية للتعلم هي: الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والخوف من الفشل، ودافعية التحصيل ، وتصنيف باتلر (Butler,1998) المتضمن أبعاد الكفاءة المدركة وفاعلية الذات، والقدرة ، وما وراء المعرفة. وباجاريس (Pajares,2001) الذي أشار إلى مكونات ، فاعلية الذات ،و تنظيم الذات،و أهداف المهمة، والتفاؤل والقيمة، ومفهوم الذات. هذا فضلا عن وولترز(Wolters, 1998) الذي حدد هذه المكونات، بمكونات التنظيم الخارجي، فالداخلي، فعمليات المعلومات والإدارة. وفي ذات السياق أشار أبو العوف (٢٠١٩) أن مكونات استراتيجيات الدافعية للتعلم تتكون من ثلاث أقسام ينبثق عنها ست مكونات فرعية هي: مكون القيمة ، ويقسم إلى التوجه الداخلي للهدف ، والتوجه الخارجي للهدف ، وقيمة المهمة ، والمكون الثاني ؛ مكون التوقعات ، وينقسم إلى ضبط معتقدات التعلم ، والفاعلية الذاتية للتعلم والأداء ؛ أما المكون الثالث فيضم الجانب الوجداني من الاستراتيجيات ، ويضم قلق الاختبار .وقد خلصت الدراسات السابقة الي حصر مجموعة من الاستراتيجيات لكل مكون منها , وهي:

أولاً: الفاعلية الذاتية:

وتعد إحدى المؤشرات التي تحمل الفرد على الاستمرار في أداء سلوك ما ، ويعد اختيار الفرد لأهدافه ومستوى صعوبة هذه الأهداف مؤشرا على فاعليته الذاتية, فالطلبة الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة يتبنون أهدافا صعبة ومداخل تعلم عميقة في حين أن الطلبة منخفضي الفاعلية الذاتية يتبنون أهدافا سهلة ومداخل تعلم سطحية (السيد ،٢٠٠٦) وتتضمن الفاعلية الذاتية المكونات المهمة لكثير من انجازات المتعلم ،وهذه المكونات هي: توقع الفعالية الذاتية: وتعني قناعات الفرد وقدرته الشخصية على القيام بسلوك يوصله إلى نتائج محددة. وتوقع النتائج: وهي قناعات الفرد المتعلقة باحتمال أن يؤدي السلوك إلى نتائج، و قيمة هذه النتائج: وهي القيمة الذاتية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة. أما مصادر فاعلية الذات: فبالإضافة إلى معايير السلوك الداخلية, فإن فعالية الذات لدى الأفراد تكتسب وتنمى وتضعف بسبب طبيعة الانجازات الأدائية ، (Performance Accomplishment)فالإنجازات الأدائية أداة لخلق إحساس قوي بالفاعلية الذاتية ، فالأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الفعالية، بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها ويعتمد ذلك على

مستوى صعوبة العمل وهل العمل فردي أم جماعي (شاهين ، ٢٠١٢). كما وتلعب الخبرات البديلة (Vicarious Experience) دورا في زيادة أو إضعاف الفاعلية الذاتية اعتماداً على نوعية النماذج التي نلاحظ سلوكها. ففي حال ملاحظة سلوك الآخرين وهم يحققون نجاحات ففي الغالب أن فعالية الذات الدنيا تزداد، أمّا في حالة ملاحظة نماذج تفشل في تحقيق أداء معين فقد ينعكس ذلك سلبا على مستوى فاعلية الذات ويتسبب في تدني مستواها لدى المتعلم كذلك فان الإقناع اللفظي(Verbal Persuasion) المعبر عنه من خلال الدعم الاجتماعي باستخدام الألفاظ وتعزيز وتشجيع أداء المتعلم من قبل الآخرين أو استخدام الفرد للحديث الداخلي مع الذات بشكل ايجابي يلعب دورا كبيرا في فاعلية الذات لديه (Bandura, A.,1997) ويرى بعض الباحثين أن تأثير هذا الشكل من الإقناع يعتمد على قدرات الشخص القائم بالإقناع وطريقته بذلك ، ومعتقدات الفرد ذاته ومدى إيمانه بفاعليته.

وأخيرا تلعب الاستثارة الانفعالية(Emotional Stimulation) وخاصة الانفعال الشديد دورا في خفض مستوى الأداء إذ أن الحكم على قدرة الأفراد على تنفيذ عمل معين يتوقف على مستوى الاستثارة الانفعالية لديهم، فالذين يخبرون خوفاً شديداً أو قلقاً حاداً يغلب أن تكون توقعات فاعلية الذات لديهم منخفضة, (ملحم، ٢٠٠٤). وقد أشار بعض الباحثين إلى انه نلك ارتباط بين الفاعلية الذاتية والتوجه نحو إتقان الهدف (sungur,2007).وارتباطا بين فاعلية الذات واستراتيجيات التعلم والتحصيل (Walker, Greene & Mansell,2006).

ثانياً: التنظيم الذاتي:

يسعى الأفراد عادة إلى تنظيم سلوكياتهم في ضوء النتائج التي يتوقعونها من هذه السلوكيات, حيث ينظمون سلوكهم عن طريق التعزيز الذاتي والذي يتضمن ثلاثة مكونات أساسية هي؛ تقييم الأداء والعملية التقييمية والاستجابة الذاتية. وهناك عددٌ من الأبعاد التقييميه التي يمكن قياس السلوك استناداً إليها، وتختلف هذه الأبعاد وفقًا لطبيعة السلوك (الشبول، 2004). ويتضمن التنظيم الذاتي للتعلم توظيف استراتيجيات تحسين الأداءات المعرفية وما وراء المعرفية لمساعدة المتعلم على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكه أثناء التعلم . وهذه الاستراتيجيات هي : (ردادي ،٢٠٠٥ ؛ أبو هليل ،٢٠٠٦).

أ-الإستراتيجيات المعرفية: وتتمثل في مجموعة الأساليب التفكيرية التي يستخدمها المتعلمون أثناء معالجتهم للمعلومات مثل : تكرار قول شيء أو فعله (التسميع والتكرار)، وتدوين الملاحظات والأفكار العامة وإعادة الصياغة، وعمل ملخص أو نبذة عن موضوع الدرس (التلخيص). واستخدام ما تم تعلمه في مواقف جديدة (الربط) وتحليل وعقد المقارنات ، التفكير الناقد ، التنظيم ، اخذ المذكرات (الزيات ،٢٠٠٤).

ب. الاستراتيجيات ما وراء المعرفية : وهي مجموعة عمليات منظمة يستخدمها المتعلمون والتي تمكنهم من التحكم في بنيتهم المعرفية وتنظيم جهودهم وتوجيه سلوكهم التعلم ، ويتضمن تنظيم الذات معتقدات الفرد وردود الفعل الوجدانية وكذلك فحص وتصحيح وتقويم ذاتي للأداء أثناء التعلم .(جابر ، ٢٠٠٨)، فتنظيم الذات إستراتيجية ما وراء معرفية تساعد على تنسيق عملية التعلم من خلال ثلاث عمليات هي: التخطيط والمراقبة والتقويم. والمثابرة والاستمرار في أداء الأعمال الأكاديمية . إن توظيف الاستراتيجيات السابقة المعرفية وما وراء المعرفية بشكل فاعل، يؤدي بالمتعلم إلى تحقيق ما يسمى, بالتعلم المنظم ذاتياً, حيث يتطلب التعلم المنظم ذاتياً ثلاثة عناصر

رئيسية وهي: استراتيجيات ما وراء المعرفة واستخدام الإستراتيجية الفعالة والسيطرة الدافعية (pintrich, 2000).

ثالثاً: قلق الاختبار: يعد قلق الاختبار احد المكونات الوجدانية للاستراتيجيات وهو يعد دافعا إذا كان ضمن حدوده الطبيعية, حيث يولد الرغبة بالنجاح وتجنب الفشل ، ومثل هذا القلق يدفع المتعلمين إلى المثابرة وتبني استراتيجيات تعليمية فاعلة من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل،واستثمار القلق كدافع للتعلم في حين قد يعيق الأداء لدى بعض الأفراد ويؤثر في الفاعلية الذاتية لديهم ولاسيما عندما يكون مستواه عاليا .(يوسف، ٢٠٠٨)، (أبو العوف ،٢٠١٩).

رابعاً: القيمة الداخلية: أو مكون القيمة (الداخلية والخارجية)(ناصف ،٢٠٠٩) ويتمثل في تقييم الأفراد للأداء والمهمة التعليمية التي هم بصدد القيام بها ومقارنتها بنقاط مرجعية، حيث يميل الأفراد إلى خلق النواتج لأنفسهم عندما يعزون أداءهم إلى أسباب داخلية كالجهد والذكاء أكثر من مما ينسبونه إلى عوامل خارجية كالصدفة والحظ، لذلك يعمل التقييم الذاتي الايجابي على تعزيز الاستجابات الذاتية, فالرضا الشخصي وعدم الرضا يحددان ليس فقط بالمستوى الحقيقي للأداء، بل بالمعايير المستخدمة للحكم على الأداء (الشبول, 2004).

وتعد هذه الاستراتيجيات ذات أهمية بالغة في عملية التعلم ، فقد ذكرت الأدبيات ذات الصلة أن استراتيجيات الطلاب الدافعية للتعلم ترتبط بالانجاز الأكاديمي في العديد من المواد الدراسية في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) (Lynch, D.J., 2010) إذ تلعب الكفاءة الذاتية كإحدى مكوناتها دورا في تعلم هذه المواد(Fang, N ,2014). كما أنها تلعب دورا في توقعات المتعلم ، وأساليب تعلمه المفضلة، وتزيد من تقديره لذاته ، وتدفعه للانتقال من استخدام الاستراتيجيات السطحية إلى العميقة في عملية التعلم (سماوي، ٢٠١١).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى أن القليل منها تناول مستوى استخدام استراتيجيات الدافعية للتعلم كما أنها تباينت في أهدافها ومتغيراتها وكذلك في نتائجها، وفي طبيعة العينات التي درستها ففي الوقت الذي أظهرت نتائج بعض الدراسات أثراً للإستراتيجيات الدافعية للتعلم في الأداء والتحصيل الدراسي، إلاّ أنها في الوقت نفسه وجدت أن أثر هذه الاستراتيجيات يتباين تبعاً لمتغيرات الجنس أو التخصص والمستوى الدراسي. وفيما يتعلق بمستوى استخدام أو انتشار هذه الاستراتيجيات فيمكن الإشارة إلى دراسة بنتريش(Pintrich,1997) للعلاقة بين الأنماط الدافعية للتعلم ومستوى التحصيل الدراسي في الجامعة والتي تعد إحدى أقدم الدراسات في هذا المجال ، وقد توصلت إلى وجود بروفيلات Profiles دافعية للتعلم تختلف باختلاف المستوى التحصيلي للطلبة. ودراسة (أبو هليل ، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن الطلبة في جامعة مؤتة رتبوا الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب الأوساط الحسابية فجاء مجال القيمة الداخلية في المرتبة الأولى ، تلاه بعد فاعلية الذات ، ثم بعد التنظيم الذاتي ، وأخيرا بعد قلق الاختبار، وقد تراوحت الأوساط بين مرتفع إلى متوسط . وفيما يتعلق بجنس الطالب فقد أشارت دراسة ريبوفيك، وجين (Rebovich&Jean,1997) ودراسة مصطفى (١٩٩٨) إلى وجود علاقة دالة بين استراتيجيات الدافعية للتعلم والجنس.كما واتفقت نتائج دراسة عبد الحميد(١٩٩٩) ودراسة احمد(٢٠٠٥) ودراسة موري وجوبل (Mori & Gobel, 2006 على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الذكور والإناث في استخدامهم الاستراتيجيات لصالح الإناث أما بالنسبة إلى متغير التخصص فيمكن الإشارة إلى دراسة مصطفى (١٩٩٨) ودراسة عبد الحميد(١٩٩٩) حول الفروق بين الطلبة في الكليات العلمية والأدبية في الدافعية للتعلم ، وقد توصلت نتائجهما إلى وجود فروق استخدام استراتيجيات الدافعية للتعلم تعزى إلى التخصص ، وفيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي ودالته "العمر فقد درسته ريبوفيك، وجين (Rebovich&Jean,1997) وعبد الحميد(١٩٩٩) الذي أشارت دراسته إلى أن طلبة السنة الرابعة يستخدمون استراتيجيات دافعية أكثر من طلبه السنة الأولى . وخلاصة القول أن ما أتيح للباحث من دراسات سابقة رغم قدم بعضها تؤكد في مجملها على أهمية الاستراتيجيات الدافعة للتعلم في التحصيل والانجاز الأكاديمي والتقليل من قلق الاختبار والتنظيم الذاتي ومعالجة المعلومات .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمكن القول أن هنالك حاجة تربوية وتعليمية للتعرف إلى استراتيجيات الدافعية للتعلم التي يستخدمها الطلبة وإلى تحديد طبيعة العلاقة بينها وبين بعض المتغيرات،إذ أن استراتيجيات الدافعية للتعلم ترتبط بقوة بالإنجاز،والتحصيل الأكاديمي (أحمد،٢٠٠٥) ذلك أن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات دافعية للتعلم يظهرون نتائج أفضل من الطلبة الذين لا يستخدمونها ، وقد أشار باتلر (Butler,1998) إلى أن المتعلمين يضعون في العادة أهدافاً لهم يستخدمونها كأسس لوضع استراتيجيات مناسبة لإنجاز المهام المطلوبة منهم ويستخدمون استراتيجيات للاستمرار في أداء تلك المهمات ويستخدمون استراتيجيات للاستمرار فيها عندما تنخفض دافعيتهم. ولما كانت الدافعية بحد ذاتها مشكلة رئيسة لدى الطلبة في قاعات الدراسة. فقد لاحظ الباحثان ومن خلال عمله في الجامعة ضعفا في دافعية التعلم لدى الطلبة, وعدم معرفة بطبيعة استراتيجيات الدافعية للتعلم وكيفية استخدامها الدراسة الجامعية ومن هنا فإن الدراسة الحالية سعت إلى التعرف إلى طبيعة استراتيجيات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة وتحديد العلاقة بين هذه الاستراتيجيات وكل من المتغيرات التالية؛ جنس الطالب، وتخصصه، ومستواه الدراسي، وباختصار فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:-

١. ما مستوى استخدام طلبة الجامعة للاستراتيجيات الدافعية للتعلم ؟"
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية في استخدام استراتيجيات الدافعية للتعلم لدى الطلبة تعزى للجنس والتخصص ؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية في استخدام استراتيجيات الدافعية للتعلم لدى الطلبة تبعا للمستوى الدراسي للطالب ؟

أهمية الدراسة:-

إن دراسة استراتيجيات الدافعية للتعلم بحد ذاته موضوع هام للدراسة وحديث أيضاً، فمن خلال فهمنا لهذه الاستراتيجية لدى طلبة الجامعة نستطيع فهم طريقة تعلمهم، وكيفية تنظيم جهودهم، وكيفية استمرارها، وتعود أهمية الدراسة الحالية إلى تناولها فئة من الطلبة قلما تناولاهم الدراسات حسب علم الباحث- فجامعة الحسين بن طلال من الجامعات الحديثة التأسيس ولم يجد الباحثان بعد اطلاعه على الدوريات، ومواقع الإنترنت

ودراسات تناولت هذا المفهوم وهذه البيئة. وتقدم الدراسة الحالية معرفة قد تكون جديدة في إطارها تسعى إلى توجيه الباحثان لتناوله في ظل متغيرالجنس وعينات أخرى.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات الدافعية للتعلم : (MSL)

مجموعة من السلوكيات يستخدمها المتعلمون لإظهار رغبتهم في التعلم واستمرارها، ومضاعفة جهدهم في إنجاز المهام الأكاديمية والنشاطات التي يقومون بها. وهذه الاستراتيجيات هي (Rao&Sachs, 1998)

أ- فاعلية الذات :Self Efficacy : اعتقادات الطلبة حول قدراتهم الأكاديمية.

ب-القيمة الذاتية Intrinsic Value : وتمثل اعتقادات الطلبة حول أهمية المهمات التي يؤدونها.

ج- قلق الامتحانTest Anxiety : وتمثل اعتقادات الطلبة حول قلقهم وتأثيره على تعلمهم .

د- التنظيم الذاتي :Self Regulation : وتمثل كيفية تنظيم الجهد أثناء الأداء الأكاديمي .

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الحسين بن طلال في معان والمسجلين في مرحلة البكالوريوس للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١١ والبالغ عددهم(٩٢٦٤) منهم(٤٤٧٠) ذكوراً ، و (٤٧٩٧) إناثاً، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة المتيسرة من جميع الطلبة في الجامعة ، وقد بلغ عدد أفرادها (٢٣٨) طالباً وطالبة، منهم (١١٠) طالباً، و (١٢٨) طالبة والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس ، والتخصص، والمستوى .

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس والتخصص والمستوى الدراسي

الجنس		التخصص		المستوى الدراسي				المجموع
ذكور	إناث	كليات علمية	كليات أدبية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	٣٢٨
١١٠	١٢٨	١١٨	١٢٠	٥٨	٦٠	٥٧	٦٣	

أداة الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLS) Motivated Strategies for Learning Scale ، وهذا المقياس هو من إعداد رو وساكس (Roa & Sachs,1998 , وقد قام(احمد،٢٠٠٥) بتعريبه وتقنينه للبيئة المصرية ، ويتكون المقياس في هذه الدراسة من (٣٦) فقرة موزعة على أربعة استراتيجيات دافعية للتعلم وهي : فاعلية الذات والقيمة الداخلية، وقلق الاختبار، والتنظيم الذاتي، حيث تتضمن كل استراتيجية (٩) فقرات، ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج ليكرتي خماسي ، موزع على الدرجات، موافق بشدة ، موافق، غير متأكد، غير موافق ، غير موافق بشدة) يعبر عنها رقمياً (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي.

هذا وقد قام رو وساكس (Roa & Sachs,1998)باستخراج صدق الأداة من خلال التحليل العاملي على عينة مكونة من (٤٧٧) طالب وطالبة من طلبة الصفوف من (٧-١٢) وتوصلا إلى وجود أربعة عوامل تشبع على كل منها (٩) فقرات. أما أحمد (٢٠٠٥) فقد تأكد من صدق الأداة من خلال صدق المحكمين من أساتذة كلية التربية بجامعة المنصورة، وكذلك على الطلبة للتأكد من فهم العبارات، كما استخرج الصدق التلازمي للأداة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة مكونة من (٨٠) طالب وطالبة ودرجاتهم على مقاييس؛ الدافع للمعرفة والفهم،

ومقياس قلق الاختبار ومقياس الدافع للإنجاز، وقد جاءت معاملات الارتباط (٠,٧٤، ٠,٧١، ٠,٧٦، ٠,٦٨) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة α=(٠,١). كما استخرج الباحث صدق المقياس من خلال صدق العبارات الفرعية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة، وقد جاءت معاملات الارتباط دالة عند α=(٠,١).

أما ثبات المقياس فقد حسبه معداً المقياس في صورته الأصلية بطريقة التجزئة النصفية على عينة مكونه من (٤٧٧) طالباً وطالبة وقد جاءت معاملات الثبات (٠,٧١، ٠,٦٨، ٠,٦٩، ٠,٦٦) للمقاييس الفرعية الأربعة المكونة للمقياس وهي دالة عند مستوى الدلالة α=(٠,١). أما أحمد (٢٠٠٥) فحسب ثبات الاداة بطريقة الإعادة بفاصل زمني مقداره أسبوعان على عينة مكونة من (٨٠) من طلبة الصف الأول الثانوي وقد بلغ معامل الثبات(٠,٧٤، ٠,٨٢، ٠,٦٧، ٠,٧٩) للمقياس الفرعية وهي دالة عند مستوى α=(٠,١).

صدق المقياس في الدراسة الحالية :

لم تتوفر للباحث النسخة الأصلية من مقياس الدراسة لرو وساكس(Rao&Sacks,1989) حيث اطلع على دراسة (احمد ،٢٠٠٥)،(ودراسة أبو هليل ،٢٠٠٦) وكون المقياس موجه لطلبة المدرسة في دراسة احمد ، فقد عمد الباحثان إلى إعادة صياغة (٧) فقرات لتتناسب مع طلبة الجامعة ، وتعديل بعض الأخطاء اللغوية فيه ،ثم جرى بعد ذلك إعداد نسخة منقحة منه تم عرضها على ستة من أساتذة علم النفس التربوي والقياس والتقويم في كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال،بالإضافة الي مدقق لغوي ،وطلب إليهم التأكد من العبارات ومدى انتمائها للمجال ومدى مناسبتها لبيئة الدراسة، وسلامتها اللغوية ثم قام بإجراء بعض التعديلات الطفيفة على صياغة بعض الفقرات.

كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بعد توزيعه على (٥٢) طالبا وطالبة من الجامعة من غير عينة الدراسة وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها والمقياس ككل كما هو موضح في الجدول (٢).

الابعاد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	معامل الارتباط بالمجال	البعد الثاني القيمة الدلالية	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالمقياس ككل	البعد الثالث القلق الاختبار	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالمقياس ككل	البعد الرابع التنظيم الذاتي	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالمقياس ككل
١	,٤٥	,٥٤	٢	,٣١	,٧٨	٣	,٣٤	,٣٥	٤	,٣١	,٣٦
٥	,٥٦	,٥٥	٦	,٣١	,٣٩	٧	,١٦	,١٩	٨	,٤٢	,٤٨
٩	,٣٩	,٦٦	١٠	,٣٤	,٣٨	١١	,٥١	,٦٧	١٢	,٣٤	,٤٦

١	,, 7 1	,, 7 7	١ ٤	,, 4 3	,, 4 4	١ ٥	,, 2 3	,, 1 7	١ ٦	,, 4 7	,, 5 1	١٣
١	,, 1 7	,, 1 8	١ ٨	,, 3 3	,, 3 6	١ ٩	,, 4 3	,, 7 7	٢ ٠	,, 4 4	,, 5 6	١٧
٢	,, 4 2	,, 5 5	٢ ٢	,, 4 7	,, 4 8	٢ ٣	,, 3 7	,, 6 8	٢ ٤	,, 4 2	,, 6 3	٢١
٢	,, 5 4	,, 5 7	٢ ٦	,, 1 9	,, 2 2	٢ ٧	,, 3 4	,, 3 3	٢ ٨	,, 2 1	,, 1 9	٢٥
٢	,, 5 5	,, 5 5	٣ ٠	,, 6 0	,, 6 3	٣ ١	,, 3 2	,, 5 5	٣ ٢	,, 3 7	,, 6 8	٢٩
٣	,, 1 8	,, 2 1	٣ ٤	,, 3 6	,, 3 3	٣ ٥	,, 3 7	,, 3 3	٣ ٦	,, 3 9	,, 4 7	٣٣

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها والفقرات والدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=(٠,٠٥) .وقد اعتمد الباحثان معيار أن تكون قيمة معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والفقرة والبعد أعلى من (.30,وبهذا فقد تم حذف (٦) فقرت من المقياس لم تحقق معيار صدق الاتساق الداخلي وهي الفقرات (٧،١٧،٣٣،٢٦،١٥،٢٨) ، وبعد ذلك أصبح المقياس يتكون من (٣٠) فقرة موزعة على مجالاته الأربعة .

ثبات المقياس في الدراسة الحالية :

حسب الباحثان ثبات المقياس من خلال معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا،على العينة الاستطلاعية، وقد أشارت معاملات الثبات للمقياس ككل وللمجالات منفصلة إلى درجات مقبولة إحصائياً، كما هو موضح في الجدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

معاملات ثبات المقياس ككل وللأبعاد الفرعية من خلال معادلة كرونباخ الفا

المجال	معامل الثبات	عدد الفقرات
فاعلية الذات	٠,٨٧	٧
القيمة الداخلية	٠,٨٣	٨
قلق الاختبار	٠,٧٨	٧
التنظيم الداخلي	٠,٧٦	٨
الكلي	٠,٨٨	٣٠

التحليل الإحصائي المستخدم:-

استخدم الباحثان الإحصائيات التالية لتحقيق غرض الدراسة وهي:

١. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب الاستراتيجيات حسب أبعاد المقياس .

٢. اختبار (ت - T-test) لمعرفة أثر الجنس والتخصص في الاستراتيجيات.

٣. تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المستوى الدراسي (٤ مستويات) واختبار نيومن_كولز للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

سعت الدراسة تعرف مستوى استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات الدافعية للتعلم ،وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

أولاً- **"ما مستوى استخدام طلبة الجامعة للاستراتيجيات الدافعية للتعلم ؟"**

قام الباحثان بحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقياس وترتيبها حسب مستوى استخدامها ، وقد تم تحويل الدرجات إلى ثلاث

فئات للحكم على مستوى استخدام طلبة الجامعة للاستراتيجيات الدافعية للتعلم حسب المعادلة التالية:

الفئة الأولى: مستوى مرتفـــــــــع (٣,٦٨-٥) درجات.

الفئة الثانية: مستوى متوسط(٢,٣٤-٣,٦٧)درجات.

الفئة الثالثة: مستوى منخفـــــض(١-٢,٣٣) درجات. ويوضح الجدول (٤) هذه النتيجة

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الأبعاد لمقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم

ال	المجال	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	القيمة الداخلية	١	٣,٦٤	٠,٧٩
	التنظيم الذاتي	٢	٣,٥٢	٠,٥٩
	فاعلية الذات	٣	٣,٤٧	٠,٦٢
	قلق الاختبار	٤	٣,٤١	٠,٥٣
	المقياس ككل		٣,٥١	٠,٤٨

يلاحظ من الجدول(٤) أن درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم على الدرجة الكلية جاءت بمستوى متوسط (٣,٥١).وقد احتل بعد القيمة الداخلية الترتيب الأول بوسط حسابي (٣,٦٤) تلاه بعد "التنظيم الذاتي" في الترتيب الثاني وبوسط حسابي (٣,٥٢) ، فبعد " فاعلية الذات" في الترتيب الثالث وبوسط حسابي (٣,٤١) ثم بعد "قلق الاختبار" في الرتبة الرابعة وبوسط حسابي (٣,٤١)، احتل بعد "القيمة الداخلية" الترتيب الأول في الاستراتيجيات الدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلبة في الجامعة أصبحوا مع مرور الزمن يدركون أهمية المقررات التي يدرسونها ومقدار المنفعة التي تتحقق لهم من خلال دراستهم تلك المقررات على الصعيد الشخصي وربما يعود ذلك إلى ربط المدرسين للمقررات بالحياة اليومية كاستراتيجيات لتنمية الدافعية لدى المتعلمين (العتوم ، والعلاونة ، والجراح، وأبو غزال ،٢٠٠٥)،أما بالنسبة للبعد الرابع وهو التنظيم الذاتي فقد حل بالمرتبة الثانية وهذه النتيجة ملفته للنظر خاصة أن التنظيم الذاتي يعد في جزء منه استراتيجيات ما وراء معرفية بالإضافة إلى الجانب المعرفي ،فلم يعد خافيا أن التدريس الجامعي يركز على هذه الاستراتيجيات بل ويتم تدريسها من خلال مقررات كثيرة كمهارات التفكير ، وعلم النفس التربوي ، والعمليات العقلية المستوى وغيرها ومن هذه الاستراتيجيات (التسميع والتكرار)، وتدوين الملاحظات والأفكار متوسطة وإعادة الصياغة، و التلخيص. والربط متوسطة وعقد المقارنات ، التفكير الناقد ، التنظيم متوسطة (الزيات ،٢٠٠٤).

متوسطة عن التخطيط والمراقبة والتقويم. والمثابرة متوسطة في أداء الأعمال الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتياً(جابر ، ٢٠٠٨).هذا وقد جاء بعد "الفاعلية الذاتية" بالمرتبة الثالثة ويعتقد الباحثان أن هذه النتيجة هي حصيلة البعدين السابقين فالطالب الذي يستطيع تنظيم تعلمه ويشعر بالقيمة الداخلية لهذا التعلم ينعكس ذلك على فاعليته الذاتية وتزيد لديه الثقة بالنفس وذلك بسبب إنهم مدفوعون داخليا ( )، وأخيرا حل بعد " قلق الاختبار " الترتيب الرابع " فالطلبة في الجامعة قد يستخدمون القلق كدافع للتعلم ، وهذه النتيجة تستند على ما قبلها من نتائج فالطلبة الذين لديهم تنظيم ذاتي وإدراك لقيمة المهمة وفاعلية ذات من المتوقع أنهم لا يكونوا قلقين كثيرا من المقررات الدراسية . وقد اتفقت نتائج الدراسة نتائجها مع نتائج دراسة أبو

هليل (٢٠٠٦) حيث حل بعد القيمة الداخلية في الترتيب الأول وبعد بعد قلق الاختبار البعد الرابع في دراستها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو :

"هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية في استخدام استراتيجيات الدافعية للتعلم لدى الطلبة تعزى للجنس والتخصص" وللإجابة عن هذا السؤال من أسئلة الدراسة فقد استخدم الباحثان اختبار (ت) T- test الذي يوضحه الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) لمعرفة أثر الجنس ، والتخصص في استراتيجيات الدافعية للتعلم

المتغير / البعد	الجنس				قيمة ت	التخصص				قيمة ت	الدلالة
	ذكر		أنثى			علمي		إنساني			
	م	ع	م	ع		م	ع	م	ع		
فاعلية الذات	٣.٧١	٤.٤	٣.٥٨	٤.٨	٠.٩٥	٣,٥٦	٤.٧	٣.٥٣	٤.٥	١.٠٤	٠.٠٥
القيمة الداخلية	٣.٤٤	٥.٣	٣.٣٦	٤.٦	١.٠٩	٣,٤٩	٥.٢	٣.٣٧	٤.٧٨	١.٢٣	
قلق الاختبار	٣.١٢	٦.٦	٣.٧٨	٦.٤	٢.٢٨*	٣,٧٣	٦.٥	٣.٦٧	٦.٦	٠.٢٩	
التنظيم الذاتي	٣.٩٩	٩..٤	٣.٦١	٣.٩	٠.٨٤	٤.١١	٤.١	٣.٤٨	٣.٩	٣.٤١*	
الكلي	٣.٦٦	٤.٣	٣.٥٨	٤.٤	١.٣٣	٣,٧٢	١٢.٦	٣.٥١	١١.٨	١.٣٣	

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٥) أنه فيما يتعلق بجنس الطالب في استراتيجيات الدافعية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) فيما عدا مجال " قلق الاختبار" ، إذ بلغت قيمة (ت) المحوسبة (٢,٢٨) مما يشير إلى أن الاناث أكثر قلقاً في الاختبار من الذكور مما يدفعهن لاستخدام استراتيجيات دافعية للتعلم بالاعتماد على هذا المجال ، ويمكن أن يفسر ذلك في ضوء البنية النفسية والفسيولوجية للمرأة واستجابتها للقلق أكثر من الذكر كما يلاحظ من خلال التعامل مع طلبة الجامعة وعلى مدار سنوات طويلة ان الطالبات أكثر جدية وأكثر تحملاً للمسؤولية وغالبية الطالبات يحصلن على معدلات أعلى من الطلاب الذكور مما يدفعهن لاستخدام استراتيجيات دافعة للتعلم بحيث يكون القلق دافعا للتعلم لديهن .

اتفقت نتائج الدراسة جزئيا مع دراسة سويجول (Soyoğul,E,C.,2015) في تركيا والتي أشارت نتائجها إلى أن الطالبات أكثر قلقا في الاختبارات مما يدفعهن لاستخدام استراتيجيات الدافعية في هذا المجال ، كما اتفقت نتائجها مع دراسة أحمد (أحمد، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات الدافعية للتعلم في هذا المجال ولصالح الطالبات ، وكذلك مع دراسة جيانج(Jiang,1998) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس في استراتيجيات الدافعية للتعلم فيما اتفقت مع دراسة عبد الحميد،١٩٩٩،التي إشارات إلى إن الطالبات أكثر قلقاً من الذكور في الجانب التحصيلي. فيما يتعلق بالتخصص (كليات علمية، وإنسانية) فيلاحظ من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=(٠,٠٥) تعزى للتخصص على مجالات الدراسة وللأداة ككل باستثناء مجال" التنظيم الذاتي " وذلك لصالح الطلبة في الكليات العلمية مقارنة بالكليات الإنسانية وقد بلغت قيمة (ت) (٣,٤١). وقد تفسر هذه النتيجة بالنظر إلى طبيعة التخصصات الجامعية ومستوى اعتمادها على عمليات التفكير العلمي والمنطقي الذي يحتاج بشكل كبير إلى نوع من التنظيم الذاتي للمعلومات والتعامل معها بشكل دائم مقارنة بالتخصصات الإنسانية الأمر الذي يجعلها تتحدى قدرات الطلبة وتجعلهم يطورون استراتيجيات التعلم والدافعية وحل المشكلات.إضافة إلى أن الطلبة في التخصصات العلمية ربما يكون لديهم وعي كاف بطبيعة استراتيجيات الدافعية للتعلم بسبب طبيعة تخصصاتهم، فمن المعروف أن التخصصات العلمية تساعد الطالب على التفكير المنظم وتزوده باستراتيجيات مختلفة لتنظيم تفكيره الأمر الذي ينعكس إيجابياً على طبيعة تفكيره باستراتيجيات تعلمه ودافعيته هذا وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة مصطفى(١٩٩٨) التي أشارت إلى دور التخصص الأكاديمي في استراتيجيات الدافعية بين القسمين العلمي والأدبي.

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو:

-هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية في استخدام استراتيجيات الدافعية للتعلم لدى الطلبة تبعا للمستوى الدراسي للطالب ؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova ويظهر الجدول (٦) نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى التعليمي على استراتيجيات الدافعية للتعلم

مصدر التباين		مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	١٠٤,٧٢	٣٤,٩٠	٣	١,٦٧	٠,١٧٣
	داخل المجموعات	٩١١,٠٨٤	٢٠,٨٩	٤٣٦		

	الكلي	٩٢١٥٥٥.	--	٤٣٩		
القيمة الداخلية	بين المجموعات	٦٦,٤٨	٢٢,١٦	٣	٠,٨٩٧	٠,٤٤٣
	داخل المجموعات	١٠٧٧١,٣٣	٢٤,٧٠	٤٣٦		
	الكلي	١٠٨٣٨١٨.	--	٤٣٩		
قلق الاختبار	بين المجموعات	٨٠,٨٥٠	٢٦,٩٥	٣	٠,٦٣٢	٠,٥٩٥
	داخل المجموعات	١٨٦٠٦,٣٤٠	٤٢,٦٧٥	٤٣٦		
	الكلي	١٨٦٨٧,١٩١	---	٤٣٩		
التنظيم الذاتي	بين المجموعات	٢٢٣,٦٥٥	٧٤,٥٥	٣	٤,٦٩*	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٦٩٣٠٣٣٦.	١٥,٨٩	٤٣٦		
	الكلي	٧١٥٣٩٩١.	---	٤٣٩		
الكلي	بين المجموعات	١٤٠٧٢٠٢.	٤٦٩٠,٦	٣	٠,٥٣٧	٠,٠٢٣
	داخل المجموعات	٦٣٩٩٩,٥١٦	١٤٦,٧٨	٤٣٦		
	الكلي	٦٥٤٠٦,٧١٨	--	٤٣٩		

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات الدافعية للتعلم تعزى إلى المستوى الدراسي باستثناء المجال الرابع ، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة للمجال الرابع (٤,٦٩)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) وللكشف عن مواقع الفرق في المجال الرابع، فقد استخدم اختبار نيومن_كولز للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدولين رقم (٧) .

جدول (٧)

اختبار نيومن_كولز للمقارنات البعدية في المجال الرابع على متغير مستوى الدراسة

الوسط الحسابي	السنة الدراسية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
١٣,٧	أولى	-		-	-
١٦,٥	ثانية			-	-
١٩,٨	ثالثة	-		-	-
٢٠,٥	رابعة	*	*	-	-

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن هنالك فروقاً بين طلبة السنة الرابعة والأولى والرابعة والثانية في

استخدام استراتيجيات الدافعية للتعلم ولصالح طلبة السنة الرابعة في بعد" التنظيم الذاتي "فقط ويلاحظ هذا الفرق من مقارنة الأوساط الحسابية لكلا الطلبة في السنتين (٢٠,٥-١٦,٥-١٣,٧). وفيما يتعلق بمناقشة نتائج السؤال الثالث والذي أشار إلى وجود فروق بين الطلبة تبعاً للمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) ولصالح طلبة السنة الرابعة مقارنة مع طلبة السنة الأولى والثانية، أي أن طلبة السنة الرابعة يستخدمون استراتيجيات دافعية في بعد" التنظيم الذاتي أكثر من بقية الطلبة في السنة الأولى والثانية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في السنة الرابعة قد أمضوا في الجامعة مدة تكفي لتعلم بعض الاستراتيجيات الدافعية للتعلم والتدرب عليها أكثر من طلبة السنة الأولى الذين أتوا لتوهم من المدارس فالطلبة يستخدمون إستراتيجيات متنوعة لتنظيم جهودهم في الدراسة كلما طال بهم المقام في الجامعة (Wolters, 1998) . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحميد(١٩٩٩) التي بينت نتائجها أن طلبة السنة الرابعة في الجامعة يستخدمون استراتيجيات دافعية أكثر من طلبه السنة الأولى، فيما تساوى الطلبة من سنوات مختلفة في مستوى قلق الاختبار . ودراسة ريبوفيك، وجين (Rebovich&Jean,1997) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين استراتيجيات الدافعية للتعلم والعمر. ودراسة مصطفى (١٩٩٨) التي هدفت إلى تعرف الفروق بين طلبة السنة الأولى، والرابعة ، وقد توصل إلى وجود فروق في الدافعية للتعلم تعزى إلى المستوى الدراسي.

التوصيات: في نهاية هذه الدراسة يوصي الباحث:

١. تطوير برامج لتدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات الدافعية للتعلم .
٢. إجراء دراسات مقارنة بين الطلبة في مختلف مستويات الدراسة المدرسة، الجامعة...).
٣. إجراء دراسات للعلاقة بين استراتيجيات الدافعية للتعلم ومتغيرات أخرى مثل أنماط التعلم، والعزو، والقدرات ما وراء المعرفية ، ومستوى الطموح ، المناخ التعليمي .

المراجع:-

- احمد، ابراهيم . (٢٠٠٥) . الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي، *مجلة كلية التربية*؛ جامعة الزقازيق، العدد ٢٩ ج ١، 68 – 9.
- أبو العوف ، طلعت محمد .(٢٠١٩). نمذجة العلاقة السببية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمحافظة سوهاج ، المجلة التربوية : ع ٥٧، ٢٩٣-٣٦٦ .
- بني يونس ،محمد محمود. (٢٠٠٧) . سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات .الأردن . دار المسيرة.
- توق، محي الدين؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وقطامي، يوسف. (٢٠٠٣). *أسس علم النفس التربوي*، ط3, عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جابر ، عبد الحميد ، جابر .(٢٠٠٨) . *اطر التفكير ونظرياته :دليل للتدريس والتعلم والبحث* . دار المسيرة للنشر والتوزيع : الأردن ،عمان .
- ردادي, زين بن حسن. (٢٠٠٥). المعتقدات الدافعية واستراتجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. *مجلة كلية التربية*, العدد٢، ص177-179، جامعة الزقازيق.

- الزغول, عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٦). *نظريات التعلم*، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- شاهين ، هيام صابر .(٢٠١٢). فاعلية الذات : مدخل لخفض اعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . *مجلة جامعة دمشق* ٢٨،(٤). ١٤٧-٢٠١.
- الزيات ، فتحي.(٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ط 2.القاهرة .دار النشر للمجامعات.
- سماوي ، فادي .(٢٠١١). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقة بكل من ما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين ، رسالة دكتوراه غير منشوره . جامعة اليرموك : الأردن .
- الشبول, أنور قاسم رضوان. (٢٠٠٤). *استراتجيات التدبر وأثرها على الكفاءة الذاتية المدركة, ومركز الضبط لدى عينة من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الأساسية العليا*. رسالة دكتوراة غير منشورة, جامعة عمان العربية، عمان.
- عبد الحميد محمود(١٩٩٩) *أثر مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم على التحصيل وعلاقتها بالجنس، والتخصص والمستوى الدراسي والتفاعل بينها،لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق*، رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الزقازيق , مصر
- ملحم، محمد أمين. (٢٠٠٤). *أثر استراتيجيّة المهمة المستندة إلى تعديل مصادر العزو في الكفاءة الذاتية والأداء لدى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في الرياضيات*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
-نوفل محمد.(٢٠١١) . الفروق في دافعية التعلم المستندة الى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الاردنية , *مجلة جامعة النجاح للأبحاث:العلوم الإنسانية* ٢,٢٥.
- يوسف ، سليمان عبد الواحد .(٢٠٠٨). المرجع في علم النفس المعرفي:العقل البشري و تجهيز و معالجة المعلومات . الأردن .دار المسيرة.
-Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
Bandura, A,. (1986**).** *Social foundation of thought and action*: Asocial-cognition theory Upper saddle River, NJ: Prentice-Hall.
-Biehler, R., & Snowman, J, . (1990). *"Psychology Applied to Teaching* ". Houghton miffin, Boston, P.530.
Bandura, A, . (1997). *Self efficacy the exercise of control* , New York, W.H.freeman & company.
- Butler, D,. (1998). The strategic content learning approach to promoting self regulated learning. A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90,4, 682,697.

-Fang, Ning,.(2014) . Correlation between students' motivated strategies

college physics. *College Student J.*, 44, **4**, 920-927

-Marcia, R, . (1996). *Selected small school motivational factors regarding homework completion in grades nine and twelve*. Diss. Abs. Int. 57, 1, 59 A.

-Mori & Gobel ,. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. **System;** Vol.34, Issue2, p194-210, P17, **from EBSCO host Master file database**.

-Pajares, F,. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation Journal of Educational Research, 95, 1, 27-35.

-Pearson, C. & Carey, M. (1995). The academic motivation profile for undergraduate student use in evaluating college courses. Journal of Educational Research, 88, 4, 220-227.

-Pintrich, P. (1997). Individual difference, in students motivation: self regulated learning . Journal of Psychology, 7, 2, 99-107.

-Pintrich, p. & Garcia, T.(1982). Student goal orientation and self- regulation in the college for learning and academic achievement in an engineering dynamics course. *Global Journal of Engineering Education*, 16, 1, (5-12).

-Hatcher, J ,. (2000). *A causal comparative study: motivational and learning strategies of developmental and non-developmental freshman English composition students at Mississippi community colleges*. Diss. Abs.Int.,61,4,1317A.

-Jiang, B, . (1998) *Learner motivation and preference: effects of culture gender and age*. Diss, Abs. Int., 59, 3, 723 A.

Johnson, G. (1991). *Teaching tips for users of the motivated strategies for leaning questionnaire*. Michigan, EDRS.

- Kuang, N. (2002). *Across cultural study on students belief in self –efficacy for self–regulated learning and academic achievement* **ERIC,ECO**,Availableat: http://Firstsearch.oclo.org.ud:100268966. pass ward: save. 22/10/2003.

-Lynch, D.J,. (2010). Motivational beliefs and learning strategies as predictors of academic performance in

strategies, patterns of learning, and achievement. Diss. Abs. Int., 59, 11, 4099 A.

-Soghra & Mohammad. (2004). Relation of motivation beliefs and self-regulated learning outcomes of Iranian college students. **Psychological Reports**; Part2, Vol.94, Issue3, P.1202-1204, P3.

- Soyoğul E,C,.(2015). STUDENTS' MOTIVATIONAL BELIEFS AND LEARNING STRATEGIES: AN INVESTIGATION OF THE SCHOLAR DEVELOPMENT PROGRAM. DAI,. Ġhsan Doğramacı Bilkent University .Ankarea

-Spencer, D. (1999). Differences in motivated strategies and learning strategies of traditional and non-traditional age undergraduates enrolled in elective general education courses DAI. Int., 60, 6, 1867A.

--Sungur, S. (2007). Modeling the relationship among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. Scandinavian, classroom. In L. Maehr &P. Pintrich (Ed), advances in motivation and achievement, Greenwich, JAI Press.

-Pintrich, p. & Garcia, T. & Smith, D. & Mackeachie, W. (1993). Reliability and predictive of the motivated strategies for learning questionnaire. Educational and Psychological Measurement, 53, 3, 801-813.

-Pintrich, P. R. (**2000).** The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and zeinder ,m (Eds).Handbook of self regulation (PP. 451-502)San Diego,CA; Academic Press.

-Rao, N & Sachs, J. (1998). Confirmatory factor analysis of the motivated strategies For learning questionnaire. Educational and Psychological Measurement, 58, 7, 1016-1029.

-Rebovich, S. &Jean, E. (1997). Motivation and learning strategies among dietetic student at four-year colleges and universities. Diss. Abs. Int., 57, 7, 2842A.

-Shah, C. (1999). Relation among student attitude motivation. Learning styles, learning

of Educational Psychology, 91,1,76-97.

Journal of Educational Research, 51, 215-326.

-Tallent, R. (1994). A comparison of learning and study strategies of gifted and average-ability junior high students. Journal for Education of the Gifted, 17, 2, 143-160.

-Usova, G. & Gibson, M. (1986). Motivational strategies for curriculum development Virginia, EDRS.

-Walker, C.O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation and self-efficacy as predictors of cognitive engagement, Learning and Individual difference, 16, 1-12.

-Walters, C. A. (1998). Self-regulated learning. **Journal of Educational psychology**, Vol.81, No.3, PP.329-339.

-Watkins, D. (1988). The Motive strategy model of learning processes: some empirical finding. Instructional Science, 17, 159-163.

-Wntzel, K. (1999). Social motivational processes and interpersonal relationship: implication for understanding motivation at schools. Journal