مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (40) العدد (1)2018
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (40) No. (1) 2018

استراتيجيات التدريس وعلاقتها بالتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين – دراسة ميدانية

د. روعة عارف جناد[1]

(تاريخ الإيداع 15 / 1 / 2018. قبل للنشر في 8 / 2 / 2018)

□ ملخّص □

هدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين، كما هدف إلى تعرّف مدى تأثر التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي بمتغيرات الجنس والاختصاص واستراتيجيات التدريس التي يفضلها الطلبة. تألفت عينة البحث من (672) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تشرين المسجلين في العام الدراسي (2016 – 2017)، وتمّ اعتماد المنهج الوصفي، واستخدام مقياسين اثنين. هذا، وخلُص البحث إلى النتائج الآتية:

– استراتيجيات التدريس الأكثر تفضيلاً من قبل أفراد عينة البحث هي الاستراتيجيات التفاعلية حيث فضل هذه الاستراتيجيات (57.4%) من مجموع أفراد عينة البحث. هذا ويتأثر التوجه نحو التعلم باستراتيجيات التدريس؛ إذ أكد البحث الحالي أنّ الطلبة الذين يفضلون استراتيجيات التدريس التفاعلية يتفوقون على باقي الطلبة في التوجه نحو التعلم.

– حصل طلبة جامعة تشرين على متوسط يشكل (77.46%) من الدرجة العظمى المخصصة لمقياس التوجه نحو التعلم؛ أي أنّهم يتمتعون بمستوى جيد جداً من التوجه نحو التعلم؛ بينما حصلوا على متوسط شكّل (57.98%) من الدرجة العظمى المخصصة لمقياس التركيز العقلي؛ أي أنّ طلبة جامعة تشرين يتمتعون بمستوى مقبول من التركيز العقلي.

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) على مقياس التوجه نحو التعلم؛ في حين يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) على مقياس التركيز العقلي، ولصالح الذكور؛ أي أنّ ذكور وإناث طلبة جامعة تشرين متساوون في التوجه نحو التعلم؛ لكن بالمقابل يتفوق الذكور على الإناث في التركيز العقلي.

قدّم البحث– في ضوء النتائج– مجموعة من المقترحات، أهمها الاستمرار في البحث عن المتغيرات التي تزيد من التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس– التوجه نحو التعلم– التركيز العقلي– طلبة جامعة تشرين.

[1]أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة تشرين– اللاذقية – سورية.

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (40) العدد (1)2018
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (40) No. (1) 2018

Instructional Strategies and Its Relationship with Learning Orientation and Mental Focus for Students of Tishreen University A Field Study

Dr.Rawa Jnad[2]

(Received 15 / 1 / 2018. Accepted 8 / 2 / 2018)

□ ABSTRACT □

The purpose of this study was to determine the level of Learning Orientation and Mental Focus for students of Tishreen University. This study also aimed at investigating affection of many variables on students` Learning Orientation and Mental Focussuch as instructional strategies, gender and specialization. Sample consisted of (672) students from Tishreen University in academic year (2016-2017).

The Results Of This Study Showed:

– The most preferred strategies by students are interactive Strategies; (57.4%) of students prefer to learn by using of interactive strategies.

– Students of Tishreen University have a very good level of Learning Orientation (77.46%) and Acceptable level of Mental Focus (57.98%).

– There is no a statistical difference between students` mean scores on scale of Learning Orientation contributed to gender variable, but There is a statistical difference between students` mean scores on scale of Mental Focus contributed to gender variable. This difference is in favor of males.

– Learning Orientation are affected by Instructional Strategies; the students who prefer interactive strategies have mental focus more than students who prefer show strategies.

The study recommended to continue in investigating for variables that increase with Learning Orientation and Mental Focus.

Keywords: Instructional Strategies-Learning Orientation-Mental Focus- Students of Tishreen University.

[2]**Associate Professor – Dept. of Curricula and Instructional Methods – Faculty of Education – Tishreen University**

مقدمة:

يتسم العصر الحالي بتغيرات وتحولات اجتماعية وا قتصادية وسياسية كبرى، شكلت تحديات كبيرة واجهت الإنسان، وتمثلت في التسارع المتنامي في حجم المعلومات المترافقة مع ثورة الاتصالا ت، مما جعل إمكانية تطبيق كل ذلك في المجال التربوي أمراً مستحيلاً؛ الأمر الذي حدا في توجيه جهود التربويين نحو البحث عن الاستراتيجيات التدريسية التي تزيد من الدافعية العقلية لدى الطالب.

ويحظى موضوع استراتيجيات التدريس مكانة مهمة لدى التربويين؛ وتعود كلمة إستراتيجية إلى أصلها اليوناني (استراتيجيوس) وتعني فن القيادة، واقتصر استعمال هذا المصطلح لفترة طويلة على المجالات العسكرية، أما اليوم فقد أصبحت كلمة (إستراتيجية) قاسماً مشتركاً بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة. هذا وتعرّف الإستراتيجية بأنها خطة محكمة البناء يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة(علي،2000، ص.280). وفي المجال التدريسي، فإنّ الإستراتيجية تشير إلى إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً (زيتون، 2000، ص.292)، وهي المنحى والخطة والإجراءات والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة (الناشف،1993،ص.101)، وفي مجال التدريس توجد استراتيجيات تدريسية عديدة منها: المحاضرة – المناقشة والحوار – العروض العملية –الاستنباط – الاستقراء – الاكتشاف – الاستقصاء – التعلم الذاتي – التعلم المبرمج – التدريس الإلكتروني (شاهين، 2012،ص ص.30–49؛ زيتون، 2001، ص.281).

تشير الدراسات إلى أنّ إستراتيجية التدريس الموجهة من قبل المدرس(التدريس الذي يعتمد على المدرس) هي الأكثر شيوعاً في كل من فنلندا – إسبانيا – سنغافورا – البرتغال – استراليا – رومانيا – المكسيك، وهذا يجب ألا يفسر على أنّ استخدام إستراتيجية التدريس الموجهة من قبل المدرس هو إجراء سلبي من قبل المدرس، ولكن عندما تصبح هذه الإستراتيجية هي الأكثر استخداماً، فإنّ الطلبة لا يرغبون بها، لذلك على المدرس أنّ يقوم بإجراء توازن مضبوط عند استخدام إستراتيجية تدريس معينة(OECD,2016,p.14).

يُلاحظ مما سبق، أنّ هذه الاستراتيجيات يمكن أن ترد في الأدب التربوي تحت مسمى طرائق تدريس، وهذا ليس خطأ؛ فإستراتيجية التدريس أوسع وأشمل من الطريقة، كما أنّ إستراتيجية التدريس تقوم على الجمع بين عدة طرائق، أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الإستراتيجية(الحميدان، 2005،ص.55)، لذلك يمكن للإستراتيجية أن تستخدم كطريقة، ويمكن أنْ تكون إستراتيجية يستخدمها المدرس كخطة بعيدة المدى وذلك خلال قيامه بعملية التدريس. هذا وتأتي أهمية استراتيجيات التدريس من كونها تركز على تلبية احتياجات محددة، وفي الوقت ذاته تزود المدرس بمصادر واقتراحات من أجل تطوير التدريس.(Picard,2004,p.3).

يعدُّ التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي من أهم المتغيرات المكونة للدافعية العقلية حسب ما تشير إليه الدراسات والأبحاث؛ فالأشخاص الذين لديهم توجه نحو التعلم يحاولون بشتى الطرائق اكتساب المعارف والمهارات؛ ولكن اكتساب المعارف والمهارات يتطلب تركيزاً عقلياً واضحاً. وتشير الدافعية بشكل عام إلى القوى التي تحرك الفرد، وتوجهه للقيام بعمل معين، وهناك من يقول إنّ الدافعية قوة نفسية تمكن الفرد من القيام بأفعال معينة (Tillery&Fishbach,2014,p.328)، و يمكن أن تقسم الدافعية إلى دافعية داخلية وأخرى خارجية؛ فالدافعية الداخلية تدفع الفرد إلى القيام بعمل ما لاهتمامه شخصياً بهذا العمل، أو لأنّ هذا العمل يصاحبه عنصر التحدي والإثارة، أما الدافعية الخارجية، فتدفع الفرد إلى القيام بعمل ما لأنّه ينتظر مكافأة من شخصٍ ما أو لأنّه يريد تجنب

عقوبة معينة.هذا وتوجد عوامل عديدة تؤثر في الدافعية مثل:درجة استقلالية الطالب – درجة الإثارة للموضوع؛ إذ كلما كان الموضوع مثيراً، كان ذلك حافزاً أكبر للطالب كي يتعلمه – نوع وزمن تقديم التغذية الراجعة – استراتجيات التدريس والتفكير (الضامن، 2006،ص.143)؛ إذ خلصت بعض الدراسات إلى أنّ هناك استراتيجيات وطرائق تدريس معينة يمكن أنْ تنمّي الدافعية العقلية أكثر من غيرها (أمال، 2008؛ أحمد ومحمد، 2015). ومن جهة أخرى، فإنّ الدافعية تؤثر في تنمية القدرة على التحصيل لدى الطلبة، حيث أكدت دراسات عديدة وجود علاقة بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي (Temidayo,2013,p.69)، وتأتي أهمية الدافعية من كونها تؤدي إلى زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول بحيث تصبح استجابات معينة أكثر سيادة من غيرها، ولذلك فهي تعدّ هدفاً تربوياً ينشده أي نظام تعليمي؛ فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات تعليمية معرفية ووجدانية وحركية تتعدى النطاق التعليمي.(حموك وعلي، 2013،ص.265)، ولعل هذا هو السبب الذي دفع سيمرسي (Semerci) إلى القول :"إنّ الدافعية مهمة جداً بالنسبة للطلبة في القرن الحادي والعشرين" (Semerci,2011,p.6180).

وقد أولى الباحثون في الجامعات العالمية اهتماما كبيراً بموضوع الدافعية العقلية (Mental Motivation)، ولهذا قاموا بإعداد مقاييس للدافعية العقلية، ولعل أشهرها مقياس كالفورنيا للدافعية العقلية الذي أعدّه كل من جيانكارلو وبلوم وأوردان (Giancarlo, Blohm & Urdan) في عام(2004) في الولايات المتحدة الأميركية (Özdemir&Demirtaşlı,2015,p.238)، وبحسب هذا المقياس فـإنّه يمكن الاستدلال على الدافعية العقلية من خلال أربعة محاور رئيسة هي: الحل الإبداعي للمشكلات – التوجه نحو التعلم – التركيز العقلي – التكامل المعرفي (Bokeoglue,2008,p.95). هذا ولاحظت الباحثة أنّ التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي هما من المكونات البارزة للدافعية العقلية، ولذلك حاولت دراسة علاقة هذين المتغيرين باستراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلبة جامعة تشرين.

مشكلة البحث:

يحاول التربويون جاهدين البحث عن العوامل التي تزيد من مستوى توجه الطلبة نحو التعلّم، وكذلك العوامل التي تزيد من تركيزهم العقلي؛ وذلك لأنّ التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي يرتبطان بالنشاط العقلي للطالب. لقد لاحظت الباحثة أنّ توجه الطلبة في الجامعة نحو التعلم وتركيزهم العقلي ليسا كما يجب، وخصوصاً في أثناء حضور المحاضرات النظرية؛ فإقبال الطلبة على حضور هذه المحاضرات ضعيف؛ والطلبة الذين يحضرون يكون تركيزهم العقلي أقل من المستوى المتوقع، كما أنّ معظم الطلبة يحاول التهرب من إنجاز الوظائف التي يكلف بها، وهنا تكمن مشكلة البحث، وتوقعت الباحثة أيضاً أنّ السبب في ذلك قد يعود إلى استراتيجيات التدريس وطرائقه؛ إذ إنّ أغلب مدرسي الجامعة يستخدم طرائق تقليدية غير محفزة مستشهدة في ذلك بدراسات عديدة؛ فالطرائق التقليدية هي السائدة في معظم مراحل التعليم في سورية حيث وجد (إبراهيم) أنّ (80%) من المعلمين يستخدمون طرائق تدريس تقليدية نمطية في سورية (إبراهيم،2015،ص.297)؛ كما يرى(الحسنية) أنّ ضعف مهارات التعلم العليا عند الطلبة في الدراسات العليا ينتج بشكل أساسي من استخدام طرائق تدريس تقليدية مثل المحاضرة، والتي تكون في الغالب امتداداً لما هو سائد في المرحلة الجامعية (الحسنية، 2011،ص.94)، وفي السياق ذاته يؤكد كل من(صبيرة وعلي) أنّه "عادة يغلب على طرائق التدريس التقليدية في التدريس الجامعي(الإلقاء والمحاضرة)، فيقتصر نشاط الطلبة على التلقي السلبي دون إثارة لدافعيتهم واستثمار لقدراتهم" (صبيرة وعلي، 2015،ص.377)؛ الأمر الذي دفع الباحثة إلى تحديد استراتيجيات التدريس التي يفضلها الطلبة، ومن ثمّ دراسة علاقة هذه الاستراتيجيات بالتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي للطلبة في جامعة تشرين مما يسمح بتعرّف استراتيجيات التدريس التي تزيد من مستوى التوجه نحو التعلم والتركيز

العقلي لدى الطلبة، فيوصى باعتمادها، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال التساؤل الآتي: **ما مستوى كل من التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين؟ وهل توجد علاقة بين استراتيجيات التدريس التي يفضلها الطلبة و كلّ من التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي؟**

أهمية البحث وأهدافه:

تأتي أهمية هذا البحث من كون النتائج المتوقعة منه يمكن أنْ:

– تقدم للمدرسين في الجامعة فكرة عن أهم استراتيجيات التدريس التي يرغب الطلبة بالتعلم من خلالها.

– تستجيب لرغبات الطلبة في الحصول على التعليم باستراتيجيات تدريسية تتناسب مع ميولهم وحاجاتهم.

– تلفت نظر المسؤولين في الجامعة إلى أهمية تدريب مدرسي الجامعة على جميع استراتيجيات التدريس.

– تعطي صورة واضحة عن الاستراتيجيات التدريسية التي ترتبط بالتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي.

– تفتح قنوات بحثية عديدة في مجال استراتجيات التدريس والتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي.

ويهدف البحث الحالي إلى:

– تعرّف استراتيجيات التدريس الأكثر تفضيلاً من قبل طلبة جامعة تشرين.

– تعرّف مستوى التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين.

– دراسة العلاقة بين استراتيجيات التدريس المفضلة والتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين.

– دراسة الفروق بين (الذكور والإناث) على مقياسي التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين.

– دراسة الفروق بين الاختصاصات الجامعية (طبية – علمية – أدبية) على مقياس الدافعية العقلية.

أسئلة البحث – يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– **السؤال الأول – ما** استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلبة جامعة تشرين؟

– **السؤال الثاني** – ما مستوى التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين.

– **السؤال الثالث** – ما العلاقة بين استراتيجيات التدريس التي يفضلها الطلبة والتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين؟

فرضيات البحث:

– اختبرت الباحثة ثلاث فرضيات صفرية عند مستوى دلالة (0.05).

– **الفرضية الأولى**–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة تشرين على مقياسي التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي تعزا إلى متغير استراتيجيات التدريس(عرضية – تفاعلية – كشفية).

– **الفرضية الثانية –** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة تشرين على مقياسي التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي تعزا إلى متغير الجنس (ذكور – إناث).

– **الفرضية الثالثة** – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة تشرين على مقياسي التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي تعزا إلى متغير التخصص في الجامعة (طبية– علمية – أدبية).

منهجية البحث:

تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي نظراً لتناسب طبيعته مع أهداف البحث الحالي؛ والمنهج الوصفي هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر (العزاوي، 2008، ص.97)، و يحاول البحث الحالي تقصي مستوى التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى الطلبة ومدى تأثر كلّ منهما ببعض المتغيرات، مثل: استراتيجيات التدريس، و جنس الطالب، والكلية التي يدرس فيها الطالب (طبية – علمية – أدبية).

متغيرات البحث: توجد متغيرات تصنيفية وأخرى تابعة:

– **المتغيرات التصنيفية:** الجنس: (الذكور، والإناث)؛ الاختصاص: كليات(طبية، وعلمية، وأدبية).

– **المتغيرات التابعة:** (التوجه نحو التعلم، و التركيز العقلي).

مجتمع البحث وعينته: يشمل مجتمع البحث جميع الطلبة المسجلين في جامعة تشرين للعام الدراسي(2016 - 2017)؛ وسحبت الباحثة من هذا المجتمع – وفق الطريقة العشوائية البسيطة– عينة قوامها (672) طالباً وطالبة؛ توزع هؤلاء حسب متغيرات البحث على النحو الآتي:

الجدول (1) توزع عينة البحث بحسب متغيرات البحث

المتغير	طبية	علمية	أدبية	المجموع
الذكور	54	92	101	247
الإناث	74	120	231	425
المجموع	128	212	332	672

يلاحظ من الجدول (1) أنّ عينة البحث الحالي تتألف من (672) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تشرين من مختلف الكليات الجامعية؛ و تمّ تصنيف هذه الكليات إلى كليات طبية ، وتشمل: (الطب البشري – طب الأسنان – الصيدلة – التمريض)؛ و كليات أدبية، وتشمل: (الآداب – التربية – الحقوق)؛ و كليات علمية، وتشمل: (الهندسات – العلوم – الاقتصاد)، ويلاحظ أنّ الذكور يشكلون (36.75%) من مجموع أفراد عينة البحث ، في حين تشكل الإناث نسبة (63.25%).

حدود البحث: أجري البحث الحالي خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2016 – 2017) في كليات جامعة تشرين مقتصراً في ذلك على (التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي، واستراتيجيات التدريس).

أدوات البحث : اعتمدت الباحثة على مقياس كالفورنيا للدافعية العقلية؛ و يتألف المقياس من أربعة محاور هي: التوجه نحو التعلم – حل المشكلات إبداعيا– التكامل المعرفي – التركيز العقلي. أُعدّ هذا المقياس من قبل كل من (جيانكارلو وبلوم وأوردان). واستخدم في تصحيحه التدريج الرباعي (موافق على الإطلاق – موافق إلى حدٍّ ما – غير موافق إلى حدٍّ ما– غير موافق على الإطلاق). لقد استخدمت الباحثة مقياس كالفورنيا للدافعية العقلية المقنن في البيئة الأردنية من قبل (نوفل ومرعي، 2008)، وأخذت من المقياس مقياسين فرعيين هما (التوجه نحو التعلم (24) بنداً، والتركيز العقلي(12) بنداً) وأجرت عليهما بعض التغييرات لكي يتناسبا مع البيئة السورية، ومن هذه التغييرات: استخدمت في تصحيحهما تدريجاً خماسياً بدلاً من التدريج الرباعي هي: أوافق بشدة – أوافق – أوافق إلى حدٍّ ما – لا أوافق – لا أوافق على الإطلاق. هذا وتتراوح الدرجة على البند من (5) للخيار (موافق بشدة) إلى (1) درجة للخيار (لا أوافق على الإطلاق) هذا في حال كان البند يحمل معنىً إيجابياً أما في حالة المعنى السلبي، فإنّ آلية التصحيح

تعكس تماماً. هذا وقامت الباحثة بتغيير بعض المصطلحات التي تتناسب مع البيئة السورية، ثمّ عرضت المقياس ين على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة وأصحاب الاختصاص، وفي النهاية وزعتهما على عينة استطلاعية قوامها (50) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تشرين، هذا وتأكدت الباحثة من مناسبته للبحث الحالي من خلال الإجراءات الآتية:

صدق المقياسين: تحققت الباحثة من صدق المقياسين وفق الطرائق الآتية:

صدق المحكمين: تمّ عرض مقياسي (التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي) بصورتهما الأردنية والصورة التي عدلتها الباحثة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة وأصحاب الاختصاص في كلية التربية في جامعة تشرين؛ وطلبت إليهم إبداء الرأي في بنود المقياسين وتعديلاتهما ومدى مناسبتهما للبيئة السورية. لقد أكد المحكمون مناسبة التغييرات التي أجرتها الباحثة، كما أيدوا تعديل المصطلحات، وانتهوا إلى التأكيد على مناسبة المقياسين لأغراض البحث الحالي.

طريقة المقارنة الطرفية: تتلخص هذه الطريقة بإجراء مقارنة بين المجموعتين الناتين تشكلا طرفي العينة الاستطلاعية؛ فإذا أشارت النتائج إلى وجود فرق بين المجموعتين، فإنّ ذلك يعدّ مؤشراً على صدق المقياس (عباس وآخرون، 2007،ص.265)، وتطبيقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بتقسيم العينة الاستطلاعية البالغ عددها **(50)** طالباً إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعة عليا، حصلت على أعلى الدرجات على المقياسين ككل، ومجموعة دنيا، حصلت على أدنى الدرجات، ومجموعة وسطى، ثمّ قارنت بين المجموعتين (العليا، والدنيا) معتمدة في ذلك على اختبار مان ويتني (U)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (2) نتائج اختبار (Mann-Whitney U) للفرق بين أعلى (30%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية وأدنى (30%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U)	ولكوكسن (W)	Z	P.Value
التوجه نحو التعلم	العليا	113.80	15	23.00	345.00	0.000	120.00	4.66	0.000
	الدنيا	48.00	15	8.00	120.00				
التركيز العقلي	العليا	51.60	15	23.00	345.00	0.000	120.00	4.68	0.000
	الدنيا	15.67	15	8.00	120.00				

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ قيمة مستوى الدّلالة الحقيقيّة (P.Value = 0.000) أصغر من قيمة مستوى الدّلالة المفترضة (0.05)، مما يؤكد وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين المجموعة (الدّنيا والعليا)؛ الأمر الذّي يؤكّد صدق مقياسي (التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي) وقدرتهما على التمييز بين الطلبة الذين يمتلكون درجات عالية من السّمة المقاسة، وأولئك الذّين يمتلكون درجات منخفضة من السّمة نفسها.

الصدق الذاتي: يحسب الصدق الذاتي عادة من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.82)، وعلى هذا الأساس يكون معامل الصدق الذاتي (0.89)، وحسب ما أشار إليه **(عبد الهادي)** فإنّ هذه القيمة تشير إلى معامل صدق عالٍ ويؤكد قدرة المقياس على قياس ما أعدّ لقياسه (عبد الهادي، 2001، ص.388).

ثبات المقياس:تحققت الباحثة من ثبات المقياس وفق الطرائق الآتية:

الجدول (3) معاملات ثبات مقياسي (التوجه نحو التعلم ، والتركيز العقلي)

المحور	معامل كرونباخ	طريقة الإعادة	التجزئة النصفية
التوجه نحو التعلم	0.75	0.70	0.72
التركيز العقلي	0.82	0.76	0.70

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ مقياسي(التوجه نحو التعلم ، والتركيز العقلي) يتمتعان بثبات مقبول حسب كل الطرائق الموضحة في الجدول(3)، وفي هذا السياق يرى (عبد الخالق) أنّ معامل الثبات الذي يساوي أو يزيد عن (0.7) يعد مقبولاً في مثل هذه المقاييس (عبد الخالق، 1996، ص ص. 50–51)، وفيما يتعلق بطريقة الإعادة، فقد كانت قيم معاملات الارتباط كلها ذات دلالة إحصائية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة. (P.Value = 0.000<0.05) الأمر الذي يؤكد ثبات المقياسين ومناسبتهما لأغراض البحث الحالي.

تصحيح أدوات البحث: يتألف مقياس التوجه نحو التعلم في البحث الحالي من (24) بنداً؛ ويتألف مقياس التركيز العقلي من (12) بنداً؛ولكل بند خمسة خيارات للإجابة؛تبدأ من (5) درجات للإجابة **(موافق بشدة)**، وتنتهي بـ (1) درجة للإجابة **(غير موافق على الإطلاق)**، وبناءً على ذلك يمكن الاستدلال على مستوى **التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي** من خلال حساب الوزن النسبي ومعايير تقييم الوزن النسبي:

هذا **ويحسب الوزن النسبي** من خلال المعادلة الآتية: $\frac{\text{المتوسط}}{\text{الدرجة العظمى للمقياس}} \times 100$

الجدول (4)معايير تقييم الوزن النسبي للمقاييس الفرعية المتضمنة في مقياسي التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي

الوزن النسبي	التقييم
أقل من (36)	ضعيف جداً
أكثر من (36) – 52	ضعيف
أكثر من (52) – 68	مقبول (جيد)
أكثر من (68) – 84	جيد جداً
أكثر من (84) – 100	ممتاز

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

إستراتيجية التدريس (Instructional Strategy) هي سلوك تربوي معقد للمدرس في استخدام الطرائق والتقنيات والأدوات والتدريب والتواصل من أجل تحقيق الأهداف العامة والسلوكية (Shinn,1997,p.11). وتعرّف الباحثة **إستراتيجية التدريس إجرائيا** بأنّها الإجراءات الثابتة والمستديمة التي يستخدمها مدرس الجامعة في أثناء قيامه بالتدريس في الجامعة، هذا ويستدل على إستراتيجية التدريس التي يفضلها الطلبة من خلال سؤال وضعته الباحثة في نهاية مقياسي التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي، حيث أدرجت مجموعة من استراتيجيات التدريس مع تعريف موجز لكل منها، وطلبت إلى الطلبة اختيار الإستراتيجية التي يرغب الطالب بالتعلم من خلالها. اعتمدت الباحثة في هذا البحث على تصنيف إدوين فينتون **(Edwin Fenton)** لاستراتيجيات التدريس، وهو يضع استراتيجيات التدريس على خط متصل يبدأ من الاستراتيجيات العرضية ويمر بالتفاعلية وينتهي بالكشفية؛ فالاستراتيجيات العرضية بحسب (فينتون) هي طرائق الإلقاء بأشكالها المختلفة والتي تتمحور حول المعلم ويكون موقف المتعلم فيها سلبياً، أما

الاستراتيجيات التفاعلية فتعتمد على طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة والاستقراء والاستنتاج وفيها يتم التعاون بين المعلم والمتعلم. والاستراتيجيات الكشفية تضم طرائق التعلم الذاتي وتركز على نشاط المتعلم وجهده في البحث عن المعلومات والحصول عليها ويكون دور المعلم فيها ضعيفاً يقتصر على التوجيه والإرشاد (بشارة وإلياس، 2004،ص ص. 116 - 117)

الدافعية العقلية (Mental Motivation) : يعرفها **(جيانكاور وأوردان)** بأنّها التحفيز العقلي داخلياً للفرد للانخراط والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب الاستعمال الواسع للعمليات العقلية لإيجاد حل للمشكلات أو اتخاذ القرارات أو تقييم المواقف وهي لا تعني بذلك التفكير الناقد أو القابليات الإبداعية بل هي رغبة الفرد القوية ونزوعه نحو استعمال مهاراته في التفكير وقدراته الإبداعية (حموك وعلي، 2013، ص.274). وتعرّف أيضاً بأنّها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات المطروحة بطرائق مختلفة والتي تبدو أحياناً غير منطقية (نوفل ومرعي، 2008، ص. 262). **وتعرف إجرائياً** بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية العقلية المعتمد في البحث الحالي وذلك ببعدين اثنين، هما: التوجه نحو التعلم و التركيز العقلي . هذا وينضوي تحت مفهوم الدافعية العقلية المفاهيم الآتية:

– **التوجه نحو التعلم** (Learning Orientation): هو نزعة وميل المتعلم نحو زيادة قاعدة معارفه ومهاراته ، فيعطي المتعلم أهمية لعملية التعلم كوسيلة لبلوغ إتقان مهمات التعلم، كما يهتم بالنشاطات التي تحمل طابع التحدي ويستخدم البحث عن المعلومات كإستراتيجية شخصية لحل المشكلات؛ فهو يثمّن التعلم من أجل التعلم .(Bokeoglue,2008,p.95)

– **التركيز العقلي** (Mental Focus): يقصد به الإصرار والمثابرة التي لا تفتر؛ فالمتعلم يكون مركّزاً ومنظماً في عمله ، منهجياً وينجز الأعمال في الوقت المحدد، يركز على المهمة التي ينشغل بها، ويشعر بالراحة تجاه حل المشكلات (نوفل ومرعي، 2008، ص. 263؛ العسيري، 2016، ص.71)

دراسات سابقة: عادت الباحثة إلى مجموعة من الدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث(استراتيجيات التدريس، و التوجه نحو التعلم، و التركيز العقلي)؛ هذا وتجدر الإشارة إلى أنّ موضوعي (التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي) تمّ تناولهما في الأدب التربوي على أنّهما مكونان فرعيان من مكونات الدافعية العقلية، ولذلك ستقوم الباحثة بعرض دراسات تناولت إستراتيجيات التدريس، و الدافعية العقلية، من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة شن (1997) Shinn – الولايات المتحدة بعنوان: استراتيجيات التعليم: استخدامها وفعاليتها من قبل معلمي الحرف الزراعية – دراسة وطنية.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد استراتيجيات التدريس التي يستخدمها معلمو الحرف الزراعية في الولايات المتحدة الأميركية، كما هدفت إلى تحديد العلاقة بين المتغيرات المدروسة من أجل تطوير نموذج ناجح يرشد التربويين إلى استراتيجيات التعليم والتعلم الناجحة في المدارس الثانوية، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة وسيلة رئيسة لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة كان أهمها: أكثر الاستراتيجيات استخداماً ، هي: العروض العملية، و المناقشات، و التعليم المخبري، والتعلم بالمشاريع؛ و أكثر الاستراتيجيات فاعلية، هي: التعليم المخبري، والعروض العملية ، و المسابقات التعليمية ، و المناقشات ، والتعلم بالمشاريع ؛ ويؤثر في فاعلية إستراتيجية

التدريس متغيرات عديدة ، أهمها: الخصائص الشخصية للمدرس ، و حجم المدرسة ، و موقع المدرس ة، والخلفية الأكاديمية للمدرس، و جنسه.

دراسة كاربنتر (Carpenter (2006 – الولايات المتحدة بعنوان: فاعلية طرائق التدريس في الصفوف الكبيرة. هدفت الدراسة إلى تعرّف فلعلية طرائق التدريس في الصفوف الكبيرة، كما هدفت إلى المقارنة بين خمس طرائق للتدريس حسب رأي طلاب كلية التجارة والاقتصاد في جامعة كارولينا الجنوبية.تألفت عينة الدراسة من (109) من طلاب السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة وذلك من أقسام التجارة وإدارة الأعمال والاتصالات. اعتمد الباحث على المنهجين الوصفي والتجريبي. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة كان أهمها:تحسن أداء الطلبة وفق طريقة المحاضرة بشكل أكبر مما هو عليه في طريقة المناقشة وطريقة (جيكسو (Jigsaw)) للتعلم التعاوني. أشارت نتائج الفرق بين الاختبارين القبلي و البعدي إلى أنّ طريقة (جيكسو) للتعلم التعاوني هي الطريقة الأفضل في تحسن نتائج الطلبة ، يليها طريقة دراسة الحالة فالمحاضرة فالمناقشة، وجاءت طريقة المشروعات في المرتبة الأخيرة. أما ترتيب هذه الطرائق حسب تفضيلات الطلبة، فقد جاءت النتائج على النحو الآتي: طريقة المناقشة هي الأكثر تفضيلا من قبل أفراد عينة البحث (38%)، يليها طريقة المحاضرة (20%)، وفي المرتبة الثالثة طريقة (جيكسو) للتعلم التعاوني (19%) وفي المرتبة الرابعة طريقة دراسة الحالة (13%)، وفي المرتبة الخامسة طريقة المشروعات (10%).

دراسة عزيز ومهدي (2012) – العراق بعنوان : طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى. هدفت الدراسة إلى تعرّف طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، كذلك تعرّف مبررات استعمال هذه الطرائق.اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (50) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية.توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة؛ كان أهمها:توجد خمس طرائق شائعة يستعملها أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى هي: المحاضرة – المناقشة – الاستكشاف – الاستقراء – حل المشكلات. طريقة المحاضرة هي أكثر الطرائق شيوعاً بينما طريقة حل المشكلات هي أقلها شيوعاً؛ وجاءت طريقة المناقشة في المرتبة الثانية والاستكشاف في المرتبة الثالثة، والاستقراء في المرتبة الرابعة.يبرر أعضاء هيئة التدريس استعمالهم لهذه الطرائق بعدم معرفتهم لطرائق تدريسية أخرى، كذلك كثرة أعداد الطلبة في القاعة، كما أنّ هذه الطرائق تسهل السيطرة على القاعة الدرسية.

دراسة حموك وعلي (2013) – العراق بعنوان:قياس الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل.هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل وتعرّف الفروق في الدافعية العقلية تبعاً لمتغيرات عديدة هي : الجنس– التخصص في الكليات (علمي– إنساني) – السنة الدراسية (الأولى – الرابعة). تألفت عينة الدراسة من (405) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الموصل ، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة؛ كان أهمها: يتمتع طلبة جامعة الموصل بمستوى عالٍ من الدافعية العقلية، ويوجد فرق دال إحصائياً في مستوى الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، ولا يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى الدافعية العقلية تبعاً لمتغيري الاختصاص في الكليات الجامعية و السنة الدراسية.

دراسة أحمد ومحمد (2015) – العراق بعنوان : أثر نموذجي الفورمات (Mat 4) والكيس (Case) في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء. هدفت الدراسة إلى المقارنة بين ثلاث طرائق للتدريس من ناحية أثر كل منها في التحصيل الدراسي والدافعية العقلية في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الإعدادية (الصف الرابع العلمي) وذلك في مادة الفيزياء وهذه الطرائق هي: الطريقة التقليدية – طريقة الفورمات–

طريقة الكيس. تألفت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات؛ مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية أولى ومجموعة تجريبية ثانية؛ عدد أفراد كل مجموعة (31) طالبةً. اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي . توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة؛ كان أهمها: حصلت المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق طريقة الكيس على أعلى متوسط في مقياس الدافعية العقلية؛ إذ تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات : مجموعة الكيس، ومجموعة الفورمات ، وذلك لصالح مجموعة الكيس ، كما تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات : مجموعة الكيس ، والمجموعة الضابطة وذلك لصالح مجموعة الكيس.

دراسة العسيري (2016) – السعودية بعنوان : أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود.هدفت الدراسة إلى تعرّف أساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية وذلك وفق نموذج ستيرنبرغ (Sternberg)، كما هدفت إلى تعرّف مستوى الدافعية العقلية، وكذلك العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية العقلية. تألفت عينة الدراسة من (223) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة؛ كان أهمها:حصل الطلبة على أعلى درجة في نمط التفكير التشريعي، بينما حصل الطلبة على أدنى المتوسطات في نمط التفكير المحافظ؛ وبشكل عام يتمتع الطلبة بمستوى تفكير مرتفع في جميع أساليب التفكير التي حددها (Sternberg) ما عدا ثلاثة أساليب هي المحافظ والخارجي والتحرري. تفوقت الإناث على الذكور في بعد التركيز العقلي كبعد من أبعاد مقياس الدافعية العقلية، وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير جميعها وبعدي التركيز العقلي والتوجه نحو التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة: تعدّ الدافعية العقلية واستراتيجيات التدريس وطرائقه القاسم المشترك بين الدراسات السابقة والبحث الحالي؛ هذا ويتشابه البحث الحالي بشكل كبير مع دراسة العسيري(2016) من ناحية أنّ كلاً منهما درست مستوى التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة الجامعة وتبعاً للمتغيرات نفسها تقريباً. تناولت دراسة عزيز ومهدي (2012) طرائق التدريس الشائعة في جامعة ديالى، وهذا ما تناوله البحث الحالي. هذا، ويمكن تحديد أوجه إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة على النحو الآتي: الحصول على نسخة معرّبة من مقياسي(التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي)– تحديد أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة وذلك بقصد تناول متغيرات جديدة وربطها مع متغيرات جديدة، وهذا ما تمّ فعلاً، حيث إنّ البحث الحالي يتميز بأنّه الوحيد – في حدود علم الباحثة – الذي حاول التركيز فقط على بعدي التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي ودراسة علاقة كل منهما بمتغير استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلبة جامعة تشرين.

نتائج البحث: تمت الإجابة عن أسئلة البحث، واختبرت فرضياته، وذلك على النحو الآتي:

أولاً – الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول – ما استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلبة جامعة تشرين؟ عرضت الباحثة في أدوات البحث مجموعة من استراتيجيات التدريس الأكثر شيوعاً، ووضحت بشكل موجز ملامح كل إستراتيجية، ثمّ طلبت إلى الطلبة اختيار الطريقة الأكثر تفضيلاً لديهم، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (5) استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلبة جامعة تشرين

الإستراتيجية	العدد	النسبة
العرضية	182	27.1
التفاعلية	386	57.4

الكشفية	104	15.5
المجموع	672	100.0

يلاحظ من الجدول (5) أنّ الاستراتيجيات التفاعلية هي الإستراتيجيات الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة تشرين؛ إذ فضل هذه الإستراتيجيات (57.4%) من أفراد عينة البحث ، وجاءت الاستراتيجيات العرضية في المرتبة الثانية ؛ إذ تبين أنّ (27.1%) من أفراد عينة البحث يفضلون التعلم باستخدام هذه الاستراتيجيات. أما الاستراتيجيات التي احتلت المرتبة الثالثة، فقد كانت الإستراتيجيات الكشفية، حيث فضل هذه الاستراتيجيات على غيرها (15.5%) من أفراد عينة البحث.

السؤال الثاني – ما مستوى كل من التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين؟

الجدول (6) مستوى التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين

المحور	عدد البنود	الدرجة العظمى	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	التقييم
التوجه نحو التعلم	24	120	92.96	10.19	77.46	جيد جداً
التركيز العقلي	12	60	34.79	4.67	57.98	مقبول

يُلاحظ من الجدول (6) أنّ طلبة جامعة تشرين يتمتعون بمستوى **جيد جداً** في مجال **التوجه نحو التعلم** حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة عن بنود مقياس **التوجه نحو التعلم** (92.96) بانحراف معياري (10.19) وبوزن نسبي قدره (77.46%)، هذا وتشير النتائج إلى أنّ مستوى التركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين يقع في المستوى المقبول، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة عن بنود مقياس التركيز العقلي(34.79) بانحراف معياري (4.67) وبوزن نسبي قدره (57.98%).

اختبار فرضيات البحث: تمّ اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضية الأولى–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة تشرين على مقياسي **(التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي)** تعزا إلى متغير استراتيجيات التدريس**(عرضية – تفاعلية – كشفية).**

الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One -Way ANOVA)
للتحقق من مدى تأثر التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي باستراتيجيات التدريس

الإحصاء الوصفي				اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)					
المقياس	الإستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	الحالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig
التوجه نحو التعلم	العرضية	91.91	10.72	بين المجموعات	366.11	2	183.05	1.76	0.01
	التفاعلية	93.58	9.91	داخل المجموعات	69366.87	669	103.68		
	الكشفية	92.52	10.19	الكلي	69732.99	671			
التركيز العقلي	العرضية	34.86	4.17	بين المجموعات	66.46	2	33.23	1.52	0.21
	التفاعلية	34.58	4.84	داخل المجموعات	14578.36	669	21.79		
	الكشفية	35.47	4.80	الكلي	14644.83	671			

يُلاحظ من الجدول (7) النقطتان الآتيتان:

– قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من مستوى الدلالة المفترضة(Sig=0.21>0.05) في مقياس (التركيز العقلي)؛ أيّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التركيز العقلي تعزا إلى متغير استراتيجيات التدريس؛ أي أنّ التركيز العقلي للطلبة لا يتأثر باستراتيجيات التدريس التي يفضلها طلبة جامعة تشرين.

– قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من مستوى الدلالة المفترض(Sig=0.01<0.05) في مقياس التوجه نحو التعلم؛ أيّ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في مقياس التوجه نحو التعلم تعزا إلى متغير استراتيجيات التدريس؛ ولتحديد اتجاه الفروق، ولصالح من تعود، تمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية المتعددة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول(8) نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في مقياس التوجه نحو التعلم

المحور	الإحصاء الوصفي			اختبار (LSD)		
	الاختصاص	المتوسط	الانحراف المعياري	الفئة (A)	الفئة (B)	Sig
التوجه نحو التعلم	العرضية	91.91	10.72		تفاعلية	0.03
	التفاعلية	93.58	9.91	عرضية	كشفية	0.06
	الكشفية	92.52	10.19	تفاعلية	كشفية	0.12

يُلاحظ من الجدول (8) النقاط الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذين يفضلون الاستراتيجيات العرضية والطلبة الذين يفضلون الاستراتيجيات الكشفية في مقياس التوجه نحو التعلم؛ كما أنّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذين يفضلون الاستراتيجيات التفاعلية والطلبة الذين يفضلون الاستراتيجيات الكشفية في مقياس التوجه نحو التعلم؛ فقيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذين يفضلون الاستراتيجيات العرضية والطلبة الذين يفضلون الاستراتيجيات التفاعلية في مقياس التوجه نحو التعلم؛ فقيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة **(Sig = 0.03<0.05)**، وهذا الفرق لصالح الطلبة الذين يفضلون الاستراتيجيات التفاعلية ؛ إذ يلاحظ أنّ متوسط درجات الطلبة الذين يفضلون الاستراتيجيات التفاعلية (93.58) أكبر من متوسط درجات الطلبة الذين يفضلون الاستراتيجيات العرضية (91.91)، وهذا يؤكد أنّ الاستراتيجيات التفاعلية تؤدي إلى زيادة التوجه نحو التعلم أكثر من الاستراتيجيات العرضية.

الفرضية الثانية – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة تشرين على مقياسي **(التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي)** تعزا إلى متغير الجنس **(ذكور – إناث)**.

الجدول (9) نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات درجات الذكور(n=247) والإناث (n=425) على مقياسي التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي

المقياس	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	الحالة	اختبار (Leven) للتجانس		اختبار (T) للعينات المستقلة			
					F	Sig	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig
التوجه نحو التعلم	إناث	92.80	9.740	تجانس	4.58	0.03	1.98	0.55-	670	0.58
	ذكور	93.25	10.94	عدم تجانس			1.98	0.53-	467.10	0.59
التركيز العقلي	إناث	34.16	4.44	تجانس	1.59	0.20	1.98	4.63-	670	0.000
	ذكور	35.87	4.86	عدم تجانس			1.98	4.52-	476.75	0.000

يُلاحظ من الجدول (9) النقطتان الآتيتان:

– قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أ كبر من قيمة مستوى الدلالة المفترض ة في مقياس التوجه نحو التعلم (Sig=0.58>0.05)؛ الأمر الذي يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التوجه نحو التعلم؛ أي أنّ ذكور وإناث طلبة جامعة تشرين متساوون في التوجه نحو التعلم.

– قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أ صغر من قيمة مستوى الدلالة المفترض ة في مقياس التركيز العقلي (Sig=0.000>0.05)؛ الأمر الذي يؤكد وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التركيز العقلي؛ وبما أنّ متوسط درجات الذكور (35.87) أكبر من متوسط درجات الإناث (34.16)، فهذا مؤشر على أنّ الفرق لصالح الذكور، وعليه يمكن القول إنّ التركيز العقلي لدى الطلبة الذكور في جامعة تشرين أكبر من التركيز العقلي لدى الطالبات في جامعة تشرين.

الفرضية الثالثة – لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة جامعة تشرين على مقياسي(التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي) تعزا إلى متغير التخصص في الكلية الجامعية (طبية– علمية – أدبية).

الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الدرجات في مقياسي (التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي)

المحور	One–Way ANOVA اختبار تحليل التباين الأحادي					
	الحالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig
التوجه نحو التعلم	بين المجموعات	1080.16	2	540.08	5.26	0.005
	داخل المجموعات	68652.83	669	102.62		
	الكلي	69732.99	671			
التركيز العقلي	بين المجموعات	466.42	2	233.21	11.00	0.000
	داخل المجموعات	14178.40	669	21.19		
	الكلي	14644.83	671			

يلاحظ من الجدول (10): أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة في مقياسي(التوجه نحو التعلم ، والتركيز العقلي) (Sig < 0.05)، **مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في هذه المحاور تعزا إلى متغير الاختصاص في الكلية الجامعية(طبية – علمية – أدبية)؛ ولتحديد جهة الفروق**، استخدمت الباحثة اختبار(**LSD**) للمقارنات البعدية المتعددة.

الجدول (11) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات الطلبة في مقياسي التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي

المحور	الإحصاء الوصفي			اختبار (LSD)		
	الاختصاص	المتوسط	الانحراف المعياري	الفئة (A)	الفئة (B)	Sig
التوجه نحو التعلم	طبية	93.88	9.85	طبية	علمية	0.01
	علمية	91.09	10.72		أدبية	0.93
	أدبية	93.80	9.84	علمية	أدبية	0.002
التركيز العقلي	طبية	35.10	4.58	طبية	علمية	0.14
	علمية	35.86	4.61		أدبية	0.02
	أدبية	33.99	4.60	علمية	أدبية	0.000

– يلاحظ من الجدول (11) النقاط الآتية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الكليات الطبية ومتوسطات درجات طلبة الكليات الأدبية في مقياس التوجه نحو التعلم؛ فقيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig = 0.93 > 0.05)، وعليه يمكن القول: إنّ طلبة الكليات الطبية في جامعة تشرين متساوون مع طلبة الكليات الأدبية في التوجه نحو التعلم.

– إنّ طلبة الكليات الطبية في جامعة تشرين لديهم توجه نحو التعلم أكثر من طلبة الكليات العلمية؛ أي إنّ طلبة الكليات الطبية هم الأكثر توجهاً نحو التعلم؛ فالمقارنة بين متوسطي درجات طلبة الكليات (الطبية – العلمية) تشير إلى أنّ الفرق دال إحصائياً(Sig=0.01<0.05)، وبما أنّ متوسطات درجات طلبة الكليات الطبية أكبر، فهذا يعني أنّ الفرق لصالح الكليات الطبية؛ كما أنّ طلبة الكليات الأدبية أكثر توجهاً نحو التعلم من طلبة الكليات العلمية(Sig = 0.002<0.05)، وهذه النتيجة كانت مفاجئة.

– يتساوى طلبة الكليات العلمية مع طلبة الكليات الطبية في جامعة تشرين في التركيز العقلي؛ وذلك لأنّ الفرق بين متوسطي درجات طلبة الكليات (الطبية–العلمية) في مقياس التركيز العقلي ليس ذا دلالة إحصائية (Sig=0.14>0.05) بحسب نتائج اختبار (LSD).

– يتفوق طلبة الكليات الطبية والعلمية في جامعة تشرين على طلبة الكليات الأدبية في التركيز العقلي، وذلك لأنّ الفروق بين متوسطات درجات طلبة الكليات (الطبية – الأدبية) و(العلمية –الأدبية) في مقياس التركيز العقلي ذات دلالة إحصائية (Sig<0.05) وهي لصالح طلبة الكليات العلمية والطبية بحسب نتائج اختبار (LSD).

تفسير النتائج ومناقشتها:

إنّ قراءة متأنية للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي تقود إلى تكوين صورة واضحة عن استراتيجيات التدريس الأكثر تفضيلاً من قبل طلبة جامعة تشرين؛ حيث تبين أنّ استراتيجيات التدريس التفاعلية يفضلها(**57.4%**)؛ وتعتقد الباحثة أنّ السبب في تفضيل الطلبة لهذه الاستراتيجيات إنما يعود إلى كونها تعتمد على التبادل في الأدوار بين المدرس والطالب؛ فهذا النوع من الاستراتيجيات يعتمد على التفاعل المستمر بين الطالب والمدرس؛ ومن أمثلتها: طريقة الحوار والمناقشة، و طريقة الاستقراء، و طريقة الاستنتاج، و طريقة التعلم التعاوني؛ إنّ هذه الاستراتيجيات تعطي الطلبة استقلالية في التعلم، وبعض المسؤوليات الإضافية، وتوفر جواً اجتماعياً وتواصلياً بينهم مما يشعرهم بالثقة، والخروج عن المألوف، وتخفيف الملل في أثناء عملية التعلم، كم ا أنها تختصر الوقت وتوفر الجهد ، وفي الوقت ذاته

تقود إلى نتائج إيجابية، وفي هذا السياق يرى (سليمان) أنّ هذا النوع من الاستراتيجيات، وخصوصاً التعلم التعاوني يؤدي إلى زيادة درجة الإتقان وزيادة سرعة الإنجاز؛ فالزمن الذي يحتاج إليه المتعلمون في إنجاز المهمة يقلُّ في حال توزيعها على أعضاء الجماعة، كما يؤدي إلى اكتساب عادات اجتماعية عديدة مثل القيادة والإدارة والتواصل مع الآخرين.(سليمان، 2009،ص.316)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كاربنتر (2006)، وعزيز ومهدي (2012)، وترى الباحثة أنّ السبب في تفضيل الطلبة لهذه الإستراتيجيات، قد يعود إلى كون المدرس عند استخدامها، لا يقدّم المعلومات للطالب بشكل خطيّ بل يعتمد على التفاعل بينه وبين الطالب من جهة، وبين ال طلبة أنفسهم من جهة ثانية؛ ومن خلال الحوار تتضح إيجابيات وسلبيات الفكرة موضوع النقاش فيقبل الطالب على تعلمها وهو مقتنع بها، كما أن النقاش يشجع الطلبة على الإدراك النشط لما يتعلمونه، والتفكير والتكلم بصوت عال يشجعهم على التفكير في المحتوى مما يسهم في تمثل المعلومات التي اكتسبوها من القراءات والمحاضرات السابقة.

تؤكد النتائج التي توصل إليها البحث الحالي أنّ طلبة جامعة تشرين يتمتعون بتوجه جيد جداً نحو التعلم وبتركيز عقلي مقبول فقط حيث حصل طلبة جامعة تشرين على متوسط يشكل (77.46%) من الدرجة العظمى المخصصة لمقياس التوجه نحو التعلم؛ بينما حصل طلبة جامعة تشرين على متوسط يشكل (57.98%) من الدرجة العظمى المخصصة لمقياس التركيز العقلي. وتعتقد الباحثة أنّ السبب في ذلك يعود إلى كون التركيز العقلي يتطلب جهداً فكرياً وعقلياً أكبر من التوجه نحو التعلم؛ فالطالب قد يقبل على مطالعة مقالة علمية منشورة على الإنترنت مثلاً، ولكن قد يصعب عليه التركيز على تلك المقالة والتفكير في جزئياتها العميقة، ولهذا كان من الطبيعي أن يتوصل البحث الحالي إلى النتيجة الحالية والتي تؤكد أنّ التوجه نحو التعلم موجود لدى طلبة جامعة تشرين أكثر من التركيز العقلي.

هذا، وقد أكد البحث الحالي أنّ الذكور يملكون تركيزاً عقليّاً أكثر من الإناث، وترى الباحثة أنّ السبب في ذلك يعود إلى ما ذكره جيمس نيل (Jaimes,N) إنّ " الذكور يتميزون بوجهة ضبط داخلية أعلى من الإناث"(عيد، 2013، ص 1052)، وهذا الضبط الداخلي المرتفع لديهم قد يجعلهم يركزون عقولهم في المهمة الموكلة إليهم أكثر من الإناث؛ كما أنّ الاختلاف في المهام التي يوكلها المجتمع لكلي الجنسين، ودور كلّ منهما في ذلك(الفروق بين الجنسين في الأدوار الحياتية) قد يكون عاملاً آخر؛ كما أنّ هناك عامل آخر، يتعلق بالمجتمع، ونظرته إلى الأنثى، والتي بدورها لا تتوقع تدعيماً اجتماعياً في حالة نجاحها. يضاف إلى ما سبق، أنّ طموح الذّكور الشباب يبتعد إلى أكثر من النجاح وتجاوز الاختبارات؛ لأنّ المسؤوليات التي يضطلعون بها في مجتمعاتنا في تأمين متطلبات الحياة الاجتماعية المستقبلية(تأمين مسكن، ومتطلبات الزواج، والأسرة ....ألخ) تجعلهم يحتاجون إلى أن يركزوا بشكل جيّد على ما يطالعونه لأنّ تلك المطالعات قد تؤدي إلى تحقيق تحصيل علمي أعلى، مما يساعد في الحصول بشكل أسرع، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العسيري(2016) التي أكدت أنّ الإناث لديهنّ تركيز عقلي أكبر من الذكور.

لقد توصل البحث الحالي إلى أن طلبة الكليات الطبية هم الأكثر توجهاً نحو التعلم ولديهم تركيز عقلي أكبر من طلبة الكليات العلمية والأدبية، وتعتقد الباحثة أنّ هذه النتيجة منطقية؛ فطلبة الكليات الطبية هم الأكثر تحصيلاً في الثانوية العامة، وتعتقد أنهم حددوا أهدافهم لهذه الغاية، وكل طالب منهم يحاول التوجه نحو تعلم موضوعات جديدة في مجال الطب وذلك من أجل الإحاطة بالمعلومات الطبية من النواحي كافة، وهو في سبيل ذلك يركز بشكل كبير، لأنّ طالب الطب يعلم مسبقاً أنّ مجال الخطأ يجب أن يكون شبه معدوم لديه، لذلك فإنّه من الطبيعي أن يكون تركيزه العقلي أكبر من غيره، وذلك تجنباً للوقوع في أخطاء قد تكون عواقبها خطيرة على الصعيد الإنساني، والمهني.

لقد أكدّ البحث الحالي أنّ التوجه نحو التعلم يتأثر بإستراتيجية التدريس التي يفضل الطالب التعلم بواسطتها؛ وتعتقد الباحثة أنّ السبب في ذلك يعود إلى كون الاستراتيجيات التفاعلية تعتمد على الفعل من المدرس ورد الفعل من الطالب، وكذلك الفعل من الطالب ورد الفعل من المدرس؛ وتعتمد على المناقشة والحوا،ر ومثل هذه الاستراتيجيات تدفع الطالب إلى أن يتوجه نحو تعلم موضوعات جديدة من أجل إثبات أفكاره في أثناء المناقشة والتفاعل مع المعلم؛ ولعل هذا هو السبب الذي أدي إلى ظهور النتيجة القائلة بأنّ الاستراتيجيات التفاعلية تؤدي إلى زيادة التوجه نحو التعلم.

الاستنتاجات والتوصيات:

يقترح البحث في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها:

– ضرورة اعتماد الأستاذ الجامعي على الاستراتيجيات التفاعلية، من أجل زيادة التوجه نحو التعلم لدى طلبة جامعة تشرين؛ إذ تؤكد نتائج البحث الحالي أنّ استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى زيادة التوجه نحو التعلم.

– إجراء دورات تدريبية لتعريف أعضاء الهيئة التدريسية باستراتيجيات وطرائق تدريسية حديثة وفعالة، وتدريبهم على كيفية انتقاء المناسب منها للمناهج والطلبة، وكيفية تنفيذها في القاعة الصفية، وذلك على صعيد الجامعة.

– البحث عن العوامل التي تؤدي إلى زيادة التركيز العقلي لدى طلبة جامعة تشرين؛ وذلك لأنّ التركيز العقلي لديهم يقع في المستوى المقبول فقط.

– حثّ الإناث من طالبات الجامعة على الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة للموضوعات التي يطالعنها، وبذل مزيد من الجهد العقلي.

– إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية المتعلقة بالتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي واستراتيجيات التدريس وذلك من أجل تعرّف المتغيرات التي تكون على علاقة بكل منهما، كالعوامل الثقافية والاقتصادية والأسرية وغيرها.

المراجع العربية:

1. إبراهيم، جمعة. *أثر استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي – دراسة شبه تجريبية في مدارس محافظة القنيطرة* . مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (31) – العدد (1).(2015). ص ص[321-295].

2. أحمد، زينب عزيز؛ ومحمد، بان محمود. *أثر نموذجي الفورمات (Mat 4) والكيس (Case) في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء* .مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية – جامعة بابل. العدد (22).(2015).

3. أمال، بن يوسف . *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي– دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة* . رسالة ماجستير –كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة الجزائر. (2008).

4. بشارة، جبرائيل؛ إلياس، أسما. *المناهج التربوية*. دمشق: مطبعة العجلوني، (2004).

5. الحسنية، سليم إبراهيم. *تدريس العلوم الإدارية بمهارات التعلم العلي – تطوير تسع طرائق تدريس حديثة طبقة على طلبة الدراسات العليا في جامعتي حلب ودمشق*. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. المجلد (27) – العدد (4). (2011).ص ص. [118-93]

6. حموك، وليد سالم؛ و علي، قيس محمد. *قياس الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية الأساسية* .عدد خاص بالأبحاث المستلة من رسائل الماجستير لطلبة الدراسات العليا لسنة (2013). ص ص-263] .300]

7. الحميدان، إبراهيم. *التدريس والتفكير*. (الطبعة الأولى). القاهرة: مركز الكتاب للنشر، (2005).

8. زيتون، حسن، *تصميم التدريس – رؤية منظومية*. (الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب، (2001).

9. زيتون، كمال عبد الحميد. *التدريس نماذجه ومهاراته*. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع،(2000).

10. سليمان، جمال. *أصول التدريس*. دمشق: منشورات جامعة دمشق،(2009).

11. شاهين، عبد الحميد. *استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم* . الإسكندرية: جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور، (2012).

12. صبيرة، فؤاد؛ علي، خضر *مشكلات استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لجهاز عرض البيانات من وجهة نظر الطلبة وسبل تذليلها – دراسة ميدانية في جامعة تشرين* . مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (31) – العدد (1)،(2015). ص ص[414-373].

13. الضامن، منذر. *الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس*. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية. العدد (10+11).(2006)، ص ص[151-143].

14. عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد .*مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس*(الطبعة الأولى).عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع، والطباعة، (2007).

15. عبد الخالق، أحمد محمد. *قياس الشخصية*.(الطبعة الأولى). الكويت: جامعة الكويت، (1996).

16. عبد الهادي، نبيل.*القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي* (الطبعة الثانية).عمان: دار وائل للنشر، (2001).

17. العزاوي، رحيم يونس كرو. *مقدمة في منهج البحث العلمي* . (الطبعة الأولى). عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع والطباعة،(2008).

18. عزيز، حاتم؛ مهدي، مريم . *طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى* .مجلة الفتح. العدد (51).، (2012). ص ص [221-195].

19. العسيري، محمد علي محمد. *أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود* . المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (5) – العدد (5)، (2016). ص ص[82-63].

20. علي، محمد السيد. *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*. (الطبعة الثانية). المنصورة: جامعة المنصورة – كلية التربية، (2000).

21. الناشف، هدى .*استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة* . القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع والطباعة، (1993).

22. نوفل، محمد بكر؛ مرعي، توفيق أحمد. *الصورة الأردنية لمقياس كالفورنيا للدافعية العقلية – دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأنروا في الأردن* .مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (24). العدد (2)، (2008). ص ص[294-257].

المراجع الأجنبية:

1. BOKEOGLUE, OMAY.*Testing Factor Structure of California Measure of Mental Motivation Scale in Turkish primary School Students and Examining its Relation to Academic Achievement*. World Applied Sciences Journal. Vol. (4). No.(1),(2008) Pp.[94-99]

2. CARPENTER,JASON M. *Effective Teaching Methods for Large Class. Journal of Family & Consumer Sciences Education*. Vol. (24), No. (2).(2006). pp[13-23].

3. HAAS,MATTHEW S. *The Influence of Teaching Methods on Student Achievement on Virginia's End of Course Standards of Learning Test for Algebra I*. Dissertation of Doctor of Education. USA: Virginia Polytechnic Institute and State University, (2002).

4. OECD.*Teaching Strategies for Instructional*. Paris OECD Publishing, Paris,(2016).http://dx.doi.org/10.1787/9789264265387-en.

5. ÖZDEMIR, HASAN FEHMI&DEMIRTAŞLI, NÜKHET ÇIKRIKÇI. *Adaptation of California Measure of Mental Motivation –CM3*. Journal of Education and Training Studies. Vol. (3), No. (6).(2015). Pp.[238-247].

6. Picard, Cecil J. *Strategies for Effective Teaching in The Twenty – First Century*.USA: Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program, .(2004).

7. SEMERCI, ÇETIN. The Relationships between Achievement Focused Motivation and Critical Thinking. African Journal of Business Management. Vol. 5(15),(2011). pp. [6180-6185].

8. SHINN,YUN H. *Teaching strategies, their use and effectiveness as perceived by teachers of agriculture: A national study*.USA: *Iowa State University, Retrospective Theses and Dissertations,* .(1997).

9. TEMIDAYO, A. Academic optimism, motivation and mental ability as determinants of academic performance of secondary school students in Ogun state, Nigeria.European Journal of Business and Social Sciences. Vol. (1), No.(2013) (12) pp.[68-76].

10. TILLERY, MAFERIMA TOURÉ &FISHBACH, AYELET .*How to Measure Motivation: A Guide for the Experimental Social Psychologist*. Social and Personality Psychology Compass. Vol.(8). No.(7).(2014), pp [328–341].