أثر مفهوم الذات والجنس على استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلاب الصف العاشر في مدينة القدس

إعداد

ربى أحمد عبد الرحمن

المشرف

الدكتور أحمد يحيى الزق

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع ..... التاريخ ٢٠١٢/٨/٢

أيار، ٢٠٠٨

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تفويـــــــض

أنا ربى عبد الرحمن، أفوّض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ١٧/٨/٢٠٠٨

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلاب الصف العاشر في مدينة القدس وتأثيرها على مفهوم الذات والجنس لديهم) وأجيزت بتاريخ ١٠ /٢٠٠٨/٨.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور أحمد يحيى الزق (رئيسا) أستاذ مساعد في علم النفس التربوي	.....
الدكتور محمد عودة الريماوي (عضوا) أستاذ في علم النفس التربوي	.....
الدكتور عايش غرايبة (عضوا) أستاذ مساعد في علم النفس التربوي	.....
الدكتورة شذى العجيلي (عضوا) أستاذ مساعد في علم النفس التربوي جامعة عمان العربية	.....

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع ..... التاريخ .....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــــداء

إلى من لهما الفضل بعد الله فيما وصلت إليه.

إلى من غرسا في داخلي حب العلم والوطن.

أمي وأبي حفظهما الله

إلى مصدر سعادتي وفخري.

أختي لمى وأخي راني وفقهما الله

إلى الصامدة المحافظة على عروبتها

مسكن عائلتي وعشيرتي آل أبو غوش

قرية العنب

إلى مسقط رأسي مدينتي الأسيرة المكبلة بالجروح والقيود

القدس

إلى الوطن الذي يعيش في داخلنا تماماً كما خبرنا عنه الآباء

ونعيش فيه اليوم كالغرباء

لهم جميعاً أهدي عملي المتواضع

ربى عبد الرحمن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكر والتقدير

أحمد الله وأشكره بأن أعانني على كتابة هذه الرسالة، ولا يسعني بعد أن أنهيت كتابتها إلا أن أتوجه بالشكر والتقدير للمشرف على الرسالة الدكتور أحمد الزق، الذي لم يبخل عليّ بوقته وجهده وتوجيهاته واقتراحاته التي كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذه الرسالة.

وأتقدم بالشكر والتقدير لكل من للأساتذة الكرام : الأستاذ الدكتور محمد الريماوي والدكتور عايش غرايبة و الدكتورة شذى العجيلي لتفضلهم بالموافقة على المشاركة في لجنة المناقشة.

كما وأشكر الزملاء والزميلات المحكمين بتفضلهم بإبداء الرأي والمساعدة.

وأشكر خالي العزيز حسن أبو غوش في مساعدتي بالتطبيق في مدارس القدس، وإلى كل من ساعدني من طواقم وإدارة وطلاب في المدارس بالقدس وفي أبو غوش.

لهم مني جميعاً التقدير والعرفان.

ربى عبد الرحمن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	و
قائمة الملاحق	ز
الملخص باللغة العربية	ح
الفصل الأول:المقدمة	١
المقدمة	٢
تعريف استراتيجيات التعلم	٣
أهمية استراتيجيات التعلم	٧
نماذج استراتيجيات التعلم	١٠
استراتيجيات التعلم ومفهوم الذات	١٣
تشكيل مفهوم ونموه	
مشكلة الدراسة وأسئلتها	١٤
حدود الدراسة	١٥
أهمية الدراسة	١٧
تعريف مصطلحات الدراسة	١٩
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	١٩
أولاً: الدراسات التي تتعلق باستراتيجيات التعلم ومفهوم الذات	٢٠
ثانياً: الدراسات التي تحدثت عن استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل	٢٠
ثالثاً: الدراسات التي تحدثت عن استراتيجيات التعلم ومتغيرات أخرى	
الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات	٢٢
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	٢٧
مجتمع الدراسة	٢٧
عينة الدراسة	٢٨
أدوات الدراسة	٢٩
إجراءات الدراسة	٣١
متغيرات الدراسة	٣١
الأساليب الإحصائية	٣٢
لفصل الرابع: نتائج الدراسة	٣٣
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	٣٦
مناقشة النتائج	٣٦
المراجع	٤٢
المراجع العربية	٤٢
المراجع الأجنبية	٤٤
الملاحق	٤
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	٦٧

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١-	توزيع عدد الطلاب على المدارس في القدس	٢٨
٢-	معاملات ارتباط بيرسون لثبات الإعادة.	٢٩
٣-	معاملات ارتباط بيرسون لثبات الإعادة.	٣٠
٤-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة الصف العاشر في مدينة القدس.	٣٣
٥-	تحليل التباين المتعدد (ANOVA 2×2) للاختلاف في استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر باختلاف التفاعل بين الجنس ومستوى مفهوم الذات	٣٥

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١-	استبانة الدراسة.	٤٧
٢-	استبيان استراتيجيات التعلم.	٥٦
٣-	مقياس بيرس – هارس لقياس مفهوم الذات.	٦٢
٤-	الكتب الرسمية.	٦٥

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أثر مفهوم الذات والجنس على استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلاب الصف العاشر في مدينة القدس

إعداد

ربى أحمد عبد الرحمن

المشرف

الدكتور أحمد يحيى الزق

الملخــّص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر مفهوم الذات والجنس على استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر في مدينة القدس .تم تطبيق مقياسين على عينة الدراسة المكونة من (٢٨٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدارس بلدية القدس.وقد تألف مقياسا الدراسة من أداتين، الأولى لقياس استراتيجيات التعلم لدى الطلبة وهي مقياس استراتيجيات التعلم (LASSI) (الذي طوِّر على يد واينشتاين وزملائها، ١٩٨٥)، والأداة الثانية لقياس مفهوم الذات: وهي مقياس باريس هاريس الذي تم إعداده للبيئة العربية على يد (الداوود، ١٩٨٢).

وقد تم في هذه الدراسة استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل الإجابة عن السؤال الأول.

٢- إختبار "ت" لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الثنائي (ANOVA 2×2) للإجابة عن الاسئلة : : الثاني والثالث والرابع .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أن المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلاب الصف العاشر في مدينة القدس تراوحت بين (٢,٤١-٣,٤٨)، وأعلى متوسط حسابي كان لمجال الاتجاهات والذي بلغ متوسطه الحسابي (٣,٤٨)، وأدنى متوسط حسابي كان لمجال معالجة المعلومات والذي بلغ متوسطه الحسابي (٢,٤١).

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجالات (الاتجاهات، وإدارة وتنظيم الوقت، والقلق، والتركيز، ومعالجة وإدارة المعلومات، ومساعدات الدراسة، والفحص الذاتي، واستراتيجيات الامتحان).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

كما بينت المتوسطات الحسابية إن الإناث تفوقن في مجالات (الاتجاهات، وإدارة وتنظيم الوقت، والتركيز، واستراتيجيات الامتحان) مقارنة بالذكور الذين تفوقوا في مجالات القلق، ومعالجة وإدارة المعلومات، ومساعدات الدراسة، والفحص الذاتي.

٣- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع و الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني في جميع المجالات باستثناء مجال الدافعية، حيث بلغت قيمة الإحصائي "ت" (١,١٦)، كما أن المتوسطات الحسابية للطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع قد حصلوا على مستوى مرتفع في المجالات (الاتجاهات، وإدارة وتنظيم الوقت، والقلق، والتركيز، واختيار الأفكار الرئيسة، واستراتيجيات الامتحان) مقارنة مع الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني.

٤- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم ترجع إلى التفاعل بين مفهوم الذات والجنس، لذا لا تختلف استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر بمدينة القدس باختلاف التفاعل بين الجنس ومفهوم الذات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

المقدمة:

يشهد القطاع التربوي العالمي اهتماماً متزايداً في مختلف المجالات التربوية، ويعد مجال التعلم والتعليم أحد تلك المجالات التي لاقت ذلك الاهتمام والذي تمثل بإجراء عدد من الدراسات والأبحاث التي تتعلق بالتعلم والتعليم من جهة، ونشوء نظريات عديدة تناولت وجهات نظر مختلفة تحاول جميعها إيجاد أفضل الطرق والأساليب التي توفر تعلماً وتعليماً أفضل يواكب تطورات العالم المعاصر من جهة أخرى. وقد لاقى كل عنصر من عناصر العملية التعليمية والتعلمية الاهتمام من قبل الباحثين والمختصين التربويين الذين صبوا اهتمامهم على المعلم والطالب والمنهاج والبيئة المدرسية.

وقد اتجهت النظريات المعاصرة في مجال علم النفس التربوي إلى اعتبار الطالب الركن الأساس في عملية التعلم، فبعد أن كانت عملية التعلم تركز على كيفية تنظيم مثيرات البيئة التعليمية الخارجية للمتعلم، بشكل يؤدي به تدريجياً إلى الاستجابة المطلوبة والتي يتم تدعيمها عن طريق التعزيز الفوري أو المتقطع، أصبحت هذه العملية تهتم بتهيئة المواقف التعليمية، وعرضها على المتعلم بطريقة تتطلب منه التفكير في مواقف تعمل على إثارة تفكيره من جهة، والمعالجة من خلال استراتيجيات عقلية واستخدام عملياته العقلية في معالجة ما تتضمنه من معلومات وتنسيقها وتحديدها في أنماط معرفية ذات معنى تؤدي إلى حل المشكلات من جهة أخرى، حيث تعد مشاركة المتعلم في عملية تعلمه من أهم العوامل التي تؤثر في سير عملية التعلم من حيث اتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمه، والقيام بالإجراءات اللازمة للتغيير والتطوير، ومن وجهة نظر الاتجاه المعرفي يعد المتعلم محور العملية التعليمية، وهذا يعني إشراكه ودمجه في عملية تعلمه، وهذا يقود إلى اكتساب المتعلم للمعلومات بشكل فعال، إضافة إلى احتفاظه بها وإكسابه القدرة على تحليل المواقف وحل المشكلات التي تواجهه. فدور الطالب (المتعلم) في العملية التعليمية أصبح معالجاً للمعلومات، ومنظماً لها، وموظفاً لعملياته العقلية ومهاراته الدراسية والذهنية بشكل إيجابي وفعال، بعد أن كان مستقبلاً لهذه المعلومات سلبياً في معالجتها (دروزة، ١٩٩٥).

يتطلب التعلم الفعال في الغرفة الصفية من الطلبة اكتسابهم لعدة مهارات واستراتيجيات تعليمية في مجالات تعلمهم المختلفة، بهدف رفع مستواهم التحصيلي الأكاديمي (Mc Cromick,

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Gloria&Pressley,1989 بحيث يكتسب المتعلم أساليب واستراتيجيات متنوعة تتلاءم مع احتياجاته الفردية من جهة، وتعمل على إيصاله إلى التعلم الفعال من جهة أخرى. من هنا كانت الحاجة إلى التركيز على الاهتمام باستراتيجيات التعلم التي تمكن المتعلم من الاستقلالية في التعلم، وتزيد من قدرته على حل مشاكله التعليمية واتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها، وقد تم تحديد عدد من استراتيجيات التعلم التي تم تطويرها والعمل على تطبيقها من قبل مجموعة من الباحثين والذين أثبتوا فعالية هذه الاستراتيجيات (Weinstein & Underwood., 1985). وفي السنوات التي سبقت الاهتمام بدراسة أساليب التعلم، كان تركيز الدراسات في البحث التربوي على طرق تحسين تلك الأساليب، وتوصلت نتائج هذه الأبحاث عموماً إلى أن معظم أساليب التعلم المستخدمة من الطلبة غير فعالة ولا تفي بالغرض المطلوب لتحقيق أهداف تعلمهم، ومن ضمن الأسباب التي توصلت إليها الأبحاث في ذلك أن الطلبة لم يكتسبوا استراتيجيات تعلم فعالة أثناء التعلم، وحتى لم يكونوا على معرفة بأنواع الاستراتيجيات التي يستخدموها حيث لم تكن منظمة لديهم بالشكل الصحيح (Frietag, 1994).

وقد وجد أن التركيز والاهتمام باستراتيجيات التعلم الفعالة التي يستخدمها المتعلم وتطويرها والتدريب عليها هي أحد المتطلبات الأساسية لعملية التعلم، واعتبرت الأبحاث في هذا المجال بأن المتعلم المستفيد هو المستخدم للمعلومات بشكل فعّال وصاحب القدرة على التحليل والتعلم مستخدماً لاستراتيجيات متنوعة ومختلفة، مثل استراتيجيات خزن المعلومات في الذاكرة واستعادتها بشكل صحيح ومنظم، وصولاً بالمتعلمين إلى القدرة على تحمل المسؤولية لطريقة تعلمهم من خلال استخدام استراتيجيات تعلم ملائمة لاحتياجاتهم الفردية وتحقق أهدافهم التعليمية وتجعلهم يتحملون مسؤولية تعلمهم بشكل مباشر (Weinstein, et al , 1985).

إن الأساس النظري لاستراتيجيات التعلم يكمن في علم النفس المعرفي، الذي تطور كإتجاه مختلف عن التوجه السلوكي الذي يعطي بدوره اهتماما كبيرا للسلوك الظاهر والبيئة. أما التوجه النظري المعرفي، فركز أكثر على الطريقة التي يتعامل بها الفرد في تحليل المثير المستقبل وإمكانية التنبؤ بالاستجابات (Frietag, 1994).

حيث اعتبر التعلم في السابق أكثر ما ينسب إلى علماء النفس الذين تبنوا الاتجاه السلوكي الذي يعرف التعلم وفق هذا الاتجاه بأنه تغير ظاهر، ثابت نسبياً في السلوك نتيجة الممارسة (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠)، أما بالنسبة لقدرة المتعلم في تحسين الفهم والذاكرة فقد اعتبرت محدودة جداً. فيعتبر استخدام استراتيجيات التعلم وفق قوانين نظريات التعلم السلوكية تبدأ عند

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قيام العمل بالكفاءة، وكان له هدف وهو الإنجاز والتحصيل يصبح حينها سلوكاً ماهراً، فإذا ما تكرر بشكل آلي يصبح عادةً، وإذا تم الاختيار من بين تلك السلوكيات والعادات والتنظيم للإجراءات يكون الفرد بصدد اتخاذ استراتيجية تعلم (رزق، ٢٠٠٨).

وقد حدث التغيير نتيجة تطور علم النفس المعرفي الذي دفع بالكثير من الباحثين لأن يقوموا بدراسة الطرق التي يتم من خلالها تعلم الطالب واستقباله لمثيرات التعلم من جهة، ودراستهم للعمليات والاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها في تعلمه من جهة أخرى. وكنتيجة إضافية لتطور علم النفس المعرفي، أصبح هناك إمكانية للتدخل بطرق التعلم لدى المتعلم وتحسينها، وتوجيهه لاستخدام استراتيجيات تعلم متنوعة تلائم الموقف التعليمي وقيامه بالتدرب عليها (Svensson, 1976)، ومن الأمثلة التي قدمها "سفينسون" لاستخدام استراتيجيات التعلم للمعلومات التي يتم استقبالها "استراتيجية التنظيم" والتي تتمثل بما يأتي:

١- تنظيم المعلومات التي تم استقبالها بمجموعات قائمة أصلاً لدى الفرد.

٢- استيعاب المثير: وتجزيئه لأجزاء، حيث يتم تقليل كمية المعلومات التي يتم اختيارها.

٣- تحويل المثيرات إلى معلومات ذات معنى، حتى يتم تسهيل عملية التعلم والتذكر.

وتتم هذه العملية بعدة طرق مختلفة: ربط المعلومات الجديدة بمعلومات أو خبرات سابقة أو عن طريق فحص المعلومات الجديدة وإيجاد علاقات منطقية بينها وبين محتوى البنى المعرفية المختلفة الموجودة من قبل. وتهدف هذه العمليات إلى ربط المعلومات الجديدة غير المعروفة بالمعلومات أو الخبرات المعروفة والمخزونة لدى المتعلم.

استراتيجيات التعلم ومفهوم الذات:

يشير جاردنر (Gardner, 1990) إلى أن استخدام أو عدم استخدام استراتيجيات التعلم يتأثر بمفهوم الذات لدى مقارنة الطلبة الناجحين بالطلبة الأقل نجاحاً في التعليم. ويعد مفهوم الذات لدى كارل روجرز (Rogers,1951) مفهوماً مركزياً، حيث يطلق على نظريته نظرية الذات الشخصية. وبالنسبة لروجرز هي (كل) منظم ومنسق يتكون من إدراك خصائص الأنا وإدراك العلاقة بين الأنا والآخرين، وارتباط الجوانب المتنوعة للحياة مع القيم المرتبطة بادراك الفرد، حيث تتمايز هذه الإدراكات تدريجياً، ليتكون مفهوم الذات. والذات المدركة هي مفهوم الذات التي تؤثر في الإدراك والسلوك، أي تفسير لذات كونها قوية أو ضعيفة (Rogers,1951).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن اعتبار مفهوم الذات تكويناً معرفياً منظماً، ومتعلماً وذا ثبات نسبى مادته المدركات الشعورية لكل من الاتجاهات والمشاعر والمعلومات والمهارات والمظهر الخارجي ومدى التقبل الاجتماعي للفرد وهو موجه للسلوك (وهيبي، ١٩٩٩).

ويبدو مما تم ذكره عن استراتيجيات التعلم ومفهوم الذات أن هناك حاجة لمعرفة إذا كانت هناك علاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم ومفهوم الذات لدى الطلاب، ومعرفة ما هي الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب، حيث إن مفهوم الذات مصطلح سيكولوجي يستخدم ليعبر به عن مفهوم افتراضي، يتضمن جميع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه، وتعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية واجتماعية، ويشمل أيضاً معتقدات الفرد وقناعاته وقيمه وخبراته السابقة وطموحاته المستقبلية، كما يعد مفهوم الذات صورةً مركبةً ومؤلفةً في تفكير الفرد عن نفسه وعن تحصيله أو عما يفكر به الآخرون، بالإضافة إلى تفكيره فيما يفضل أن يكون عليه (Rogers,1951). وقد استعمل كمصطلح مفهوم الذات لأول مرة بواسطة فيكتور ريمي، حيث يقول إن مفهوم الذات لا يزيد عن كونه هدفاً مدركاً منظماً ناتجاً من حاضر وماضي الملاحظة الذاتية، أي أنه فكرة الفرد عن نفسه، وهي:الخريطة التي يرجع إليها الإنسان لفهم نفسه، وخاصة أثناء لحظات الأزمات التي تتطلب الاختبار. وكما يتكون أيضاً من أفكار الفرد ومشاعره وآماله ومخاوفه، ووجهات نظره عن نفسه وما سيكون عليه (الظاهر، ٢٠٠٤).

ومن أشهر من تحدث عن مفهوم الذات روجرز (Rogers, 1951)، الذي عرّف مفهوم الذات بأنه عبارة عن تكوين معرفي منظم، ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعده تعريف نفسه لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة للأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية، وتشمل هذه المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما وتنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (الروسان، ١٩٩٥).

وحسب الروسان (١٩٩٥) فقد احتل موضوع الذات مكانة مركزية في كتابات وليم جيمس، الذي مهد الطريق للنظريات المعاصرة. والكثير مما يكتب اليوم عن الذات والأنا مستمد بشكل مباشر من جيمس، ويعرف جيمس الذات بالأنا والأنا التجريدية. وتعد الذات بأنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أنه له: جسده وسماته وقدراته وممتلكاته وأسرته وأصدقاؤه وأعداؤه ومهنته وهواياته، والكثير غير ذلك.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد ذكر يعقوب وبلبل (١٩٨٥) أن مفهوم الذات مصطلح يستخدم للتعبير عن مفهوم افتراضي يتضمن جميع الأفكار المتعلقة بالذات، وهو مفهوم سيكولوجي يتضمن التعبير عن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد، التي تضم خصائص جسمه وعقله وشخصيته، ومشتملاً على كل معتقداته وقيمه وقناعاته وخبراته السابقة وطموحاته المستقبلية.

أما (صوالحة، ١٩٩٥) فقد عرّف مفهوم الذات على أنه ما يستجيب به الفرد عادة من سؤال من أنا؟ بما يتضمن هذا السؤال من تفاصيل واسعة تتعلق بمكانة الفرد ووضعه الاجتماعي، وبدوره بين المجموعة التي يعيش فيها أو ينتمي إليها، وبانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله، وعما يحبه ويكرهه وعن تعريفاته وأساليب تعامله مع الآخرين.

وقد وضع جيمس الذات تحت ثلاث عناوين هي: مكونات الذات المادية، والذات الاجتماعية، والذات الروحية، ثم مشاعر الذات، ويليها نشاط البحث عن الذات.

وفي دراسة الذات لعالم النفس الاجتماعي "كولي"، أشار أن المجتمع عبارة عن مرآة يرى الفرد فيها نفسه، ومفهوم مرآة الذات تعني أن الفرد يرى نفسه بالطريقة التي يراها به الآخرون. لذلك تنمو الذات من خلال تفاعل الفرد الاجتماعي، وتتكون الصورة عن نفسه من خلال إدراكه لرؤية الآخرين له، وتخيله لحكمهم وما يترتب على ذلك من شعور، وهو ما يسمى بالذات المنعكسة (Reflected Self) (الظاهر، ٢٠٠٤).

وقد أشار خطاب (١٩٨٧) إلى أن مفهوم الذات الذي يكونه الفرد نتيجة محصلة عوامل متعددة تنطلق من قاعدة هرم مفهوم الذات، وتتدرج عبر الخبرات والزمن في المدرسة والمنزل والمجتمع، بحيث تتشكل لدى الفرد مفاهيم فرعية للذات: جسمية وعاطفية واجتماعية وأكاديمية تتجمع معاً لتتضافر فتشكل المفهوم العام للذات.

استراتيجيات التعلم:

عرّفت واينشتاين (Weinstein, 1988) استراتيجيات التعلم بأنها عبارة عن الأنشطة الذهنية التي يقوم بها المتعلم، بهدف معالجة المعلومات.

كما عرفها كل من واينشتاين وجويتز والكساندر(Weinstien,Goetz&Alexander,1988) بأنها الأساليب التي يستخدمها الفرد في اكتساب وتخزين المعرفة ،ثم استرجاعها في الوقت

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملائم ، واستخدامها . وهي أيضاً طريقة الفرد في إكمال مهمة معينة، أي استخدام مهارات معينة خاصة به مقابل استخدام طرق الغير في إنجاز المهمة.

أما شميك (Schmek, 1988) فقد اعتبر أن استراتيجيات التعلم هي أي سلوك أو تفكير يسهل عملية الترميز بطريقة يمكن التأكد منها أن المعلومات الجديدة قد دمجت مع المعلومات السابقة ويمكن استرجاعها عند الحاجة إليها. وعلى هذا الأساس تعرّف استراتيجيات التعلم أيضا بأنها الطرق التي يستخدمها الطالب للتعلم وتتكون من تقنيات لتحسين الذاكرة لدراسة أفضل، كما وتضم بعض استراتيجيات التعلم تغييرات في تصميم التدريس تقوم بتحديد أكثر لهذه الأفكار والسلوكيات حتى يتم تكوين خطط منظمة للأفعال المصممة لإنجاز الهدف. (Schmek,١٩٨٨)

إذن، فاستراتيجيات التعلم عبارة عن سلوكيات يقوم بها المتعلم أثناء عملية تعلمه تبرز مدى نشاطه المعرفي ومدى مساهمته في عملية التعلم، وهذه السلوكيات تزيد من قدرته على ترميز مادة التعلم. وتظهر نتائج استراتيجيات التعلم الفعالة عادة عند حدوث تعلم أفضل، وقد ظهر هذا عملياً في عدد من الدراسات التي تم بها تعليم الطلاب استخدام استراتيجيات تعلم فعالة حيث كانت النتائج ظاهرة في التحصيل (Weinstien,Goetz&Alexander,1988). وحسب (رزق، ٢٠٠٨) فإن استخدام استراتيجيات التعلم الفعال تتمثل في الابتكارية والتفرد في أساليب الاستذكار (المذاكرة أو الدراسة)، والتأمل في التعلم، وتحليل الخبرات، والفعالية في تناول المعلومات، والحيوية في العمل، والاستغراق كلياً في الاستذكار بدافعية ذاتية. ويرى مكياتشي (Mcteachie, 1988) بأن الحاجة لتدريب الطالب على استراتيجيات التعلم تنبع من أن هناك اختلافات فردية في طريقة دراسة الطالب، كما أن الحاجة للاستراتيجيات تظهر عندما لا يعرف الطالب كيف يقرأ نص كتاب، وأن هناك الكثير من الأفراد لا يعرفون كيف يختارون الأفكار الرئيسة والتفاصيل المهمة من أجل الدراسة، حيث يتعاملون مع كل جملة في النص على أنها جملة مهمة.

إن عدم معرفة الإرشادات والمعلومات في النصوص المختلفة، وخاصة القيام بتمييز المعلومات الهامة، يمكن أن تجعل قراءة نص كتاب مهمة شبه مستحيلة، لذا فمن الضروري أن يكون لدى الطلاب الفهم الكافي لما هو مطلوب منهم في الواجبات والمهام المدرسية المتنوعة، ومن المهم أيضاً إيجاد طريقة للوصول إلى المعلومات السابقة المشابهة للمعلومات الجديدة ومن الضروري الحصول على بعض المعرفة عن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتوجيه التعلم أو التي يمكن استدعاؤها عندما يتم مواجهة مشكلة في الفهم (Schmek,١٩٨٨).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فعند حدوث التعلم لدى الفرد تكون هناك محاولة لربط المعلومة الجديدة بالمعلومات الموجودة من قبل واسترجاعها عند الحاجة لها، وتسمى هذه العملية بالتعلم الفعّال، حيث إن الاستراتيجيات هي عبارة عن أنشطة تستخدم لاكتساب المعلومة بطريقة تساعد على تحسين الفهم والتحصيل (Weinstein & Underwood., 1985).

بما أن استراتيجيات التعلم هي أحد الأساليب التي تساعد على التعلم الفعال، ميّز علماء النفس أيضاً بين ما يعرف بمهارات التعلم (Learning Skills)، وبين استراتيجيات التعلم (Learning Strategies)، واختلفوا في تحديد الفرق بين الاستراتيجيات والمهارات.

وحسب تعريف كل من نيسبل و سميث (Nisbil, & Smith,1986) فإن الاستراتجيات أكثر عموميةً من المهارات، وأن الاستراتيجيات تمثل المهارات بمستوى أعلى وتسيطر على تنفيذ المهمة التعليمية، وتعد أكثر شمولية من ناحية المضمون أيضاً، أما المهارات فهي عبارة عن قدرات يمكن اكتسابها عن طريق التدريب ويمكن التعبير عنها عن طريق السلوك. ويرى شميك (Schmek,١٩٨٨) أن المهارات هي عبارة عن أدوات العمل الموجودة في البناء المعرفي لدينا يتم استخدامها بمواقف مختلفة ولها علاقة بأسلوب التعلم. ويرى داس (1988) أن الفرق الرئيسي بين المهارة والاستراتيجية يكمن في أن المهارة يكتسبها الفرد عن طريق السلوك ولكنها غير ظاهرة، أما الاستراتيجية فهي ظاهرة (Das, 1988). أما بالنسبة للخضري ورياض (١٩٩٣) فإن مهارات التعلم هي عبارة عن الطرق المعرفية الروتينية لدى الفرد لأداء مهام خاصة. بينما الاستراتيجيات هي عبارة عن وسائل اختيار وتجميع أو إعادة تصميم تلك الطرق المعرفية الروتينية.

فاستراتيجيات التعلم هي أحد مجالات التعلم، بتعريف أبسط "تعلم كيفية التعلم" (Weinstein, 1988). أما مصطلح متعلم يطلق على كل فرد يحاول اكتساب مبادئ أو معرفة جديدة أو مهارات، سواء وجد هذا التعلم بإطار رسمي مدرسي أو غير رسمي أو بأي إطار آخر (Weinstein & Underwood., 1985).

أهمية استراتيجيات التعلم:

إن الاهتمام بمصطلح استراتيجيات التعلم كمصطلح شامل وعام يهدف إلى التوصل لطرق التعلم المختلفة التي يستخدمها الطلبة في تعلمهم، حيث يعدّه الكثير من العلماء ضرورياً ومساعداً في عملية التعلم الفعال، وأيضاً في تذكر المعلومات المخزنة لدى الفرد في الذاكرة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستخدامها مجدداً. إن استراتيجيات التعلم هي عبارة عن آلية تقع تحت سيطرة المتعلم، تحدث نتيجة التفكير والتخطيط وتتميز بالمرونة (Weinstein & Underwood., 1985).

إن الأدبيات المهتمة باستراتيجيات التعلم ترجع إلى عدد من التوجهات النظرية في توضيح معنى استراتيجيات التعلم. ويمكن اعتبار الاتجاه المعرفي أكثر الاتجاهات ملائمة لتوضيح معنى هذه الاستراتيجيات. حيث ركز شميك (Schmek,١٩٨٣) على المعنى المعرفي لاستراتيجيات التعلم والتي تعني قيام المتعلم بأنشطة ذهنية يتم ترجمتها في الموقف التعليمي وتنفيذها إجرائياً لتحقيق أهداف التعلم، وهي بذلك ترتبط بالتعلم بشكل مباشر، فقد تناول في تعريفه للتعلم بأنه عبارة عن سلسلة لأنشطة وعمليات معرفية (انتباه، وإدراك، وترميز، وتخزين، واسترجاع) تهدف إلى اكتساب المعلومات والمعارف وتحقيق أهداف التعلم، كما بين "شميك" بأن استراتيجيات التعلم يمكن أن تترجم في ثلاثة أساليب يمكن للمتعلم استخدامها وتطبيقها وهي:

١- اتباع المتعلم أسلوب (Style) منظم في التعلم يتضمن التخطيط للتعلم (وضع خطة للسير عليها أثناء التعلم)، وتنفيذ التعلم في خطوات إجرائية متسلسلة، واعتماد هذا الأسلوب بشكل دائم ومستمر بحيث يعد أكثر أساليب التعلم فعالية لديه.

٢- تنظيم المعلومات: يلجأ المتعلم في هذا الأسلوب الذي يتبعه إلى تنظيم المعلومات وترتيبها وتصنيفها ضمن معايير ترتبط بالمادة التعليمية، وتشمل هذه المعايير تمييز المتعلم بين الأساليب التي يتبعها المتعلم في تعلمه، والتنفيذ الفعلي لخطة التعلم، والمقارنة بين مفاهيم ومصطلحات المادة العلمية وتنظيمها.

٣- ترميز المعلومات: ترجمة المعلومات الجديدة لمعلومات يفهمها الفرد نفسه (حسب خبراته الشخصية) ويقوم باستخدامها في الحياة اليومية، وكذلك استخدام الخيال الذي يساعد على استقبال دائم للأفكار الجديدة.

ويرى "شميك" أن هناك نوعا من المتعلمين يتم تصنيفهم في مستوى تعلم سطحي، حيث لا يصلون إلى درجة تنظيم المعلومات والترميز بشكل كبير، ولا حتى إلى فهم عميق للمادة التعليمية، والذين يطلق عليهم استناداً إلى نظرية معالجة المعلومات المتعلمون ذوو المعالجة السطحية. ويرى "شميك" أن الميل للبقاء في المستوى السطحي للمعالجة يحدث في حالات القلق المرتفع للمتعلم، أو في حالة عدم الاهتمام الكافي بالمواد المتعلمة. وفي هذا السياق يرى "شميك" أيضا بأن معالجة المعلومات بشكل عميق (تنظيم المعلومات وتذويتها) يؤثر بشكل إيجابي على

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البناء المعرفي الذي يرتبط بحب الاستطلاع والاستكشاف العلمي. فاستراتيجيات التعلم هي نوع من الفعاليات المعرفية التي يمكن أن تعتبر أن لها علاقة بالذكاء والقدرة الذهنية. ويميز أونيل (١٩٧٨) ودانسروا (Dansereau,١٩٨٥) بين نوعين من الاستراتيجيات التعلمية:

١- الاستراتجيات الأولية (Primary Strategies): وهي استراتيجيات تطبق بشكل مباشر على المواد التي يتم تعلمها عندما يحتاج الفرد أن يتعلم مادة معينة، بحيث تكون لديه القدرة على تمييز المعلومات المهمة والمعلومات الصعبة غير المعروفة لديه، وأن يضع خطة لفهم وتذكر المادة وتذكر المعلومات واستخدامها بظروف ملائمة (مثلاً في الامتحان). هذا النوع من الاستراتيجيات يضم مرحلتين الأولى الفهم والتذكر، والثانية الاسترجاع والاستخدام.

٢- الاستراتجيات الداعمة (Support Strategies) وتسمى أيضاً بالاستراتيجيات الفعّالة، وتستخدم هذه الاستراتيجيات عن طريق تفاعل المتعلم مع المادة التعليمية من جهة والبيئة الفيزيقية (المادية) للتعلم من جهة أخرى، حتى يتمكن من أن يصل إلى مجال نفسي – داخلي ملائم للتعلم. ومن وظائف هذا النوع من الاستراتيجيات تمكين الاستراتيجيات الأولية من أن تطبق بشكل فعّال ومفيد. ويضم هذا النوع من الاستراتيجيات آليات لتطوير طريقة ملائمة للتعلم وتطوير أساليب لمواجهة قلة التركيز والتعب والقلق والإحباط، وكذلك تطوير آليات للضبط الذاتي وفحص وتصحيح الاستراتيجيات الأولية، وتشمل الاستراتيجيات الداعمة آلية التخطيط، والتنفيذ، والتركيز، والضبط. بالرغم أن هذا النوع من الاستراتيجيات غير مسؤول بشكل مباشر عن اكتساب المعرفة أو المهارات، إلا أنها تساعد في إيجاد الطريقة التي توصل إلى التعلم الفعال (Weinstein,١٩٨٨).

وقد بينت زيف (Zev, 2007) أن كل من يمتلك استراتيجيات التعلم يمتلك القدرة على معرفة الوقت المناسب لاستخدامها. وقد اتفق الباحثون على أنه يمكن تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات تعلم فعالة، وتحسين استراتيجيات التعلم الخاصة بهم بطرق مختلفة، مثلاً عن طريق دمج تدريس استراتيجيات التعلم بتدريس المواضيع المختلفة، أو عن طريق الاهتمام بموضوع استراتيجيات التعلم كموضوع تعلم بحد ذاته، حيث إن تدريب الطلاب على استراتيجيات التعلم له تأثير إيجابي على التحصيل (Schmek,١٩٨٣). وقد أشارت أبحاث عدة عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل، تبين فيها أن استراتيجيات التعلم الجيدة والفعّالة لها تأثير إيجابي على التحصيل (Schwartz,١٩٨٦). وعموماً تؤكد الأبحاث على العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل، حيث وجد أن التلاميذ ذوي التحصيل العالي والتلاميذ ذوي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحصيل المتدني يختلفون باستخدام استراتيجيات التعلم الخاصة بهم (Weinstein,١٩٨٨)، ووجد أيضاً أن التلاميذ ذوي الاستراتيجيات التعلمية الجيدة يحصلون على علامات جيدة أكثر بالامتحانات (Nest,Simpson,Olejnik&Mealy,1991)، كما أن إجاباتهم أفضل ويفهمون أكثر أسئلة الامتحانات مقابل التلاميذ ذوي استراتيجيات تعلم غير فعّالة (Weiss& Rohwer, ١٩٨٦).

نماذج استراتيجيات التعلم:

قسمت واينشتاين (1988) استراتيجيات التعلم إلى ثلاثة مجالات هي:

١- نمط الاستراتيجيات المعرفية الذي يعبر عن الكثير من الاستراتيجيات مثل التفصيل والمراجعة والتنظيم.

٢- النمط الثاني من الاستراتيجيات فهو الاستراتيجيات فوق المعرفية، ويعبر عن معرفة المتعلم وإدراكه لنفسه والقدرة على التحكم والمراقبة مثل استراتيجية التحكم بالاستيعاب، واستراتيجية التقويم الذاتي، واستراتيجية التخطيط.

٣-النمط الثالث من الاستراتيجيات فهو الاستراتيجيات الاجتماعية الانفعالية مثل استراتيجية التعاون، وإستراتيجية خلق بيئة مناسبة للتعلم والدراسة.

وحسب تصنيف مركز تطوير التعلم بكلية (Muskingum) ستة عشر تصنيفاً لاستراتيجيات التعلم هي:

١- استراتيجيات الانتباه والاستماع	٢- استراتيجيات التشفير والاسترجاع
٣- استراتيجيات التنظيم	٤- استراتيجيات الذاكرة
٥- استراتيجيات التعلم الجماعي والتعاوني	٦- استراتيجيات المراقبة
٧- استراتيجيات الدافعية	٨- استراتيجيات تدوين الملاحظات
٩- استراتيجيات حل المشكلة والتفكير الناقد	١٠- استراتيجيات صياغة الأسئلة
١١- استراتيجيات فهم المقروء	١٢- استراتيجيات قلق الامتحان
١٣- استراتيجيات الاستعداد للامتحان	١٤- استراتيجيات تقديم الامتحان
١٥- استراتيجيات تنظيم الوقت	١٦- استراتيجيات الكتابة والتصحيح

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الاستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة فهي نموذج المقياس المطور من قبل واينشتاين وزملائها، والذي يعرف بمقياس استراتيجيات التعلم والدراسة (Learning and Study Strategies Scale, LASSI)، ويشمل نموذج الاستراتيجيات عشرة تصنيفات هي:

(١) **الاتجاهات:** اتجاهات الطلبة نحو المدرسة والاتجاه نحو النجاح فيها، لهما تأثير كبير على الاجتهاد في الدراسة، وبشكل خاص في المواقف المستقلة التي يتوجب عليهم بها الدراسة الذاتية، وإذا كانت العلاقات بين المدرسة والأهداف الحياتية الخاصة بهم، واتجاهاتهم عن أنفسهم وعن العالم غير واضحة، فمن الصعب الحفاظ على نظام معرفي يمكنه التحكم بكل من عادات العمل الجيدة، والتركيز والانتباه في المدرسة وباقي المهام المتعلقة بالمدرسة والتعليم.

(٢) **الدافعية:** درجة الدافعية العامة مهمة جداً، حيث تتعلق دافعية الطالب لتأدية مهام معينة في المدرسة بإنجاز هذه المهام وخاصة التعليمية منها، وأن الدرجة التي يتقبل بها الطالب المسؤولية للدراسة والأداء تؤثر على سلوكه اليومي، وتظهر مدى ارتباطه بالمدرسة والمهام المتعلقة بها. تتضمن هذه السلوكيات قراءة الكتب الدراسية للتحضير للحصص، إنهاء المهام في الوقت والاجتهاد في الدراسة، حتى لو لم يكن الموضوع ممتعاً بالنسبة له (حيث يحاول الطالب إيجاد طرق تجعل الموضوع ممتعاً).

(٣) **إدارة وتنظيم الوقت:** إدارة وتنظيم الوقت بفعالية هي استراتيجية تعلم مهمة، فمعظم الطلاب لديهم واجبات مختلفة في أوقاتهم الخاصة، وفقط عند بناء برنامج فعلي وأداء الواجبات والالتزام، يمكنهم التوفيق بين جميع الواجبات المختلفة. إن بناء واستخدام البرامج تشجع أيضاً الطلاب على أن تكون لديهم مسؤولية أكثر عن تصرفاتهم.

(٤) **القلق:** يعد القلق بدرجة عالية من العوامل التي تؤثر على عملية التفكير، وكذلك على الأداء في المدرسة. فالأفكار السلبية حول كل من القدرات الذاتية والذكاء والمستقبل والعلاقات مع الغير أو احتمالية النجاح أو الفشل، وتحول انتباه الطالب بعيداً عن المهمة التي يقوم بها مثل الدراسة أو تقديم امتحان، وخاصة إذا كان الطالب قلقاً من عدم وجود متسع من الوقت لإنهاء الامتحانات عندها قد تصبح الأمور أسوأ، فينشغل الطالب بالتفكير في الوقت، بدل أن يركز ويستغل الوقت المخصص لتأدية الامتحان. هذا النوع من السلوك يؤدي إلى توفير جهد الطالب. إذا كان الطالب متوتراً أو قلقاً أو خائفاً حول الدراسة والأداء في المواقف

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليمية، سوف يحول جهده بعيداً عن المهمة التعليمية، حيث يتحول إلى انتقاد الذات، أو المخاوف غير العقلانية.

(٥) **التركيز:** تساعد عملية التركيز الطالب على الانتباه للفعاليات والأنشطة المتعلقة بالمدرسة، مثل الدراسة والإصغاء في الصف بدل الأفكار والعواطف والمشاعر الملهية، حيث يملك الأفراد قدرة محدودة لمعالجة ما يجري حولهم وقدرة محدودة أيضاً في معالجة أفكارهم الخاصة. فإذا كان الفرد منشغلاً بأمور أخرى سوف تكون قدرته على التركيز في المهمة التي يقوم بها أقل، إذاً فإن أي مثير يمكن أن يؤثر على التركيز سوف يحوّل انتباه الطالب عن المهمات المتعلقة بالدراسة.

(٦) **معالجة المعلومات:** يعزز التعلم ذو المعنى من قبل استراتيجيات التنظيم والتفصيل. هذه الاستراتيجيات تساعد في بناء الجسور بين ما يعرفه الطالب وما يحاول تعلمه وتذكره. إن استخدام ما نعرفه من قبل والذي يتكون من معرفتنا السابقة وتجاربنا واتجاهاتنا ومعتقداتنا التي نستقبلها، ويمكن أن يكون سببا للنجاح في المواقف التربوية والتطبيقية، فإن الفرق بين الخبير والمبتدأ ليس فقط كمية المعرفة التي يمتلكها، ولكن بالطريقة التي تنظم بها المعرفة وهي الأهم، مثل الفرق بين خزن آلاف الملفات عن طريق رميها في الغرفة مقابل تخزينها بملفات منظمة وذات معنى.

(٧) **اختيار الأفكار الرئيسة:** تتطلب الدراسة الفعّالة وذات التأثير بأن يكون الطالب ذا قدرة على اختيار المواد المهمة التي تحتاج إلى انتباه أكثر عمقاً. فأغلب المحاضرات والحصص والكتب الدراسية تتضمن مواد مطولة وأمثلة متعددة، وكذلك الكثير من التفاصيل الداعمة للمساعدة في شرح ما تم عرضه أو تعلمه. أحد المهام المدرسية الرئيسة هي الفصل بين المهم وغير المهم، أو ببساطة المعلومات المعدة للتعليم وتلك التي ليس هناك حاجة لتذكرها، حيث لا يستطيع الطالب اختيار المعلومات الناقدة حينما تصبح المواد التعليمية معقدة بسبب الكميات الكبيرة للمواد التي يحاول الفرد اكتسابها. إن نقص هذه المهارات تؤدي إلى احتمالية أن لا يجد الطالب الوقت الكافي لدراسة كل المواضيع التي يجب تغطيتها.

(٨) **مساعدات الدراسة:** على الطلاب معرفة كيفية استخدام مساعدات الدراسة التي تم وضعها من قبل الآخرين، وكيف يتمكنون من الاستفادة من هذه المساعدات، حيث يستخدم مؤلفو الكتب الدراسية أو الناشرون عادةً عناوين وخطوط وفراغ باللون الأبيض علامات خاصة ومحددات للمواضيع، لمساعدة الطلاب على الفهم والتعلم، وإذا لم ينتبه إلى هذه التلميحات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمساعدات ويتعلموا كيفية استخدامها لن يستفيدوا منها، كما أنه من المهم للطلاب معرفة كيف يطورون مساعدات دراسة خاصة بهم عن طريق الكثير من الفعاليات التي تدعم التعلم ذا المعنى مثل المجموعات التعليمية، ومراجعة الفصول أو مقارنة ملاحظاته الخاصة مع طلاب آخرين لفحص دقتها أو اكتمالها.

(٩) **الاختبار الذاتي:** المراجعة وفحص درجة الفرد في فهم التعلم، هي مهمة لاكتساب المعرفة وضبط هذا الفهم. هاتان الإستراتيجيتان كلاهما تدعم وتساعد التعلم ذو المعنى والأداء الفعّال وبدونها يمكن أن يكون التعلم ناقصاً أو تظهر به أخطاء. إن المراجعة والفحص الذاتي تساهم أيضاً في إدماج المعرفة والتفاعل مع المواضيع، وأيضاً استخدام المراجعات الذهنية والرجوع إلى الملاحظات التي تكتب أثناء الدروس، وكذلك الرجوع إلى النصوص والتفكير في أسئلة محتملة للإرشاد والقراءة، أو المساعدة في التحضير للامتحان. كل هذه الأمثلة عبارة عن طرق مهمة لفحص الفهم واستنتاج معرفة جديدة ودمج المعلومات ذات العلاقة (كل ما يتم تعلمه مع المعرفة السابقة)، ومعرفة متى يجب إنهاء الدراسة الإضافية.

(١٠) **استراتيجيات الامتحان:** الأداء الفعّال للامتحان يتعلق بكل من استراتجيات التحضير للامتحان واستراتيجيات أداء الامتحان. فعلى الطالب أن يعرف كيف يحضر لكل امتحان حسب نوعية الامتحان، وكما ويتضمن أيضاً طرق الدراسة وتعلم المواضيع بطريقة يمكن أن تسهل عملية التذكر، وبعدها يتم استخدام استراتيجيات تقديم الامتحان التي تضمن معرفة مميزات الامتحان والتوصل إلى كيفية إيجاد خطة فعّالة لتقديم الامتحان.

إن استراتيجيات التعلم المذكورة تساعد الطالب على التوصل إلى تعلم فعال، وبما أن هناك مؤثرات كثيرة يمكن أن تلعب دوراً مهماً في عملية التعلم التي يتم بها استخدام استراتيجيات التعلم فإن جزءاً من هذه المؤثرات هي مؤثرات لها علاقة بالفرد نفسه وبالذات. مثل أن يكون الفرد على وعي بما هو مطلوب منه، فمعرفة الفرد لما هو مكلف به والمتوقع منه يساعده في البحث عن الوسائل والطرق لتحقيق ما يريد تعلمه، كذلك الثقة بالنفس و الثقة بما يقوم الفرد بعمله والثقة بما يمتلك من أفكار مؤثرة ومهمة، حيث يحتاج النجاح إلى أن يشعر الفرد بأنه يتعلم وينجز ويحصّل، والعديد من الطلاب يزداد نجاحهم لمرورهم بخبرات دراسية ناجحة وشعورهم بالتفرد بأدائهم، كما أن الوعي بالذات وتقويمها يؤثر أيضاً فحتى يطور الفرد استراتيجيات التعلم لديه، فيجب أن يعلم أين هو من هذه الاستراتيجيات، وما نقاط الضعف والقوة لديه فيها. كما أن الاستبصار بالذات يساعد على تقويم ما لديه من استراتيجيات (Cottrel,

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1999) وأيضاً من هذه المؤثرات المتعلقة بالذات هي مفهوم الذات لدى المتعلم، حيث يرى كل من بالمر (Palmer) وجويتز (Goetz) أنه بدل القيام بمحاولة لفهم اختبار المتعلم واستخدامه لاستراتيجيات معينة فقط، يجب أيضاً قياس أفكاره عن الذات والاستراتيجيات معاً (Weinstien,Goetz&Alexander,1988) كما أن الأفراد يمتلكون قناعات عامة تلخص التقديرات عن أفكارهم وكفاءاتهم الخاصة والعوامل التي تؤثر على الأداء. وهذه القناعات يمكن أن يكون لها تأثير كبير في الدافعية والميل لاستخدام استراتيجيات لتحسين الأداء McCormick, Milles& (Pressly, 1989). ويرى بيجس (Biggs) أن عملية التعلم التي تنبثق من إدراك الطالب للمهمة التعليمية، تتأثر أيضاً بصفاته الشخصية، حيث إن الصفات الشخصية تؤثر على إدراك الموقف (Schmek ,١٩٨٨). أما واينشتاين وزملاؤها (١٩٨٨) فيرون أنه يمكن تغيير الاتجاهات لدى الطلاب ذوي الدافعية المنخفضة والتأثير على مفهوم الذات لديهم، حيث يتضمن التغيير تبني فكرة الحاجة إلى المهارات والاستراتيجيات اللازمة للتعلم والعمل على تطبيقها.

وبما أن استراتيجيات التعلم تتمحور حول المتعلم والطريقة التي يستقبل بها المعلومات وقيامه باستخدامها عند الحاجة، سعت الباحثة إلى القيام بفحص تأثير استراتيجيات التعلم على جانب يتعلق بذات المتعلم نفسه التي تلعب دوراً في مدى استخدام الطالب لهذه الاستراتيجيات.

تشكيل مفهوم الذات ونموه:

أورد صوالحة (١٩٩٥) أن مفهوم لذات حسب روجرز يتشكل منذ الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة على ضوء محددات معينة، ويكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه. وبمعنى آخر فإن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية وتقييمها. ومواقف وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد، مثل خبرات الفشل والنجاح والدور الاجتماعي، بالإضافة إلى الواقع الاقتصادي والاجتماعي وأمور أخرى تتصل بالإحباط والصراع. وأشار خطاب (١٩٨٧) أن الفرد يشكل مفهوم لذاته من خلال الخبرات التي يمر بها، خاصة من خلال تفاعله مع الأشخاص الذين يعيشون معه، وحيث إن مفهوم الذات لدى الفرد يعد مركز خبرات الشخصية، وكل الأشياء حول الفرد قد تتميز، فقد تكبر أو تصغر في نظره في حين تستمر الذات في التأثير في كل ما يراه، فإنه يختار مدركاته بالإشارة إلى مفهوم الذات لديه.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما بهادر (١٩٨٣) المذكورة (صوالحة، ١٩٩٥) فقد اعتبرت أن مفهوم الذات يتكون من أربعة مفاهيم فرعية وهي:

- مفهوم الذات الجسمية: وتتضمن مفهوم المظهر العام، ومفهوم كل عضو من أعضاء الجسم، ومفهوم لون البشرة.
- مفهوم الذات الاجتماعية: وتتضمن مفهوم تقبل الآخرين، ومفهوم القبول الاجتماعي، ومفهوم تقبل الذات.
- مفهوم الذات النفسية: وتتضمن مفهوم الانطباعات الشخصية، ومفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية، ومفهوم الاتجاهات والتطلعات المستقبلية.
- مفهوم الذات الأكاديمية: وتتضمن مفهوم الذات في اللغات، والمواد الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات.

فبالنسبة للطالب الذي يعد متعلماً ومتلق للمعلومات فإن مفهوم الذات يمكن أن يؤثر على طريقة تعلمه وطريقة تعامله مع مختلف النواحي الحياتية، وخاصة الناحية التعليمية، فمفهوم الذات مكون هام لشخصية الطالب المتعلم، وبالتالي مهم في طريقة تفاعله مع التعلم. ويمكن أن تنعكس بوضوح على أدائه، وأيضاً على اختياره لاستراتيجيات التعلم واستخدامه لها والاستفادة منها.

ومن الواضح أن القيام بدراسة تأثير استراتيجيات التعلم المستخدمة على مفهوم الذات لدى الطلاب، يمكن أن تساعدنا على التوصل إلى طريقة نفهم بها أي من استراتيجيات يستخدم الطالب، وهل لها تأثير على مفهوم الذات لديه، حيث إن كل من استراتيجيات التعلم ومفهوم الذات لها أهمية على تشكيل شخصية الطالب وعلى حصوله على تعلم فعال، وعلى حياته بشكل عام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد استراتيجيات التعلم من العوامل الأساسية التي تؤثر على قدرة الطالب على ترميز المادة الدراسية، وبالتالي على تحصيله. والسؤال العام المطروح في هذه الدراسة هو ما هي الاستراتيجيات التي يمتلكها طلبة الصف العاشر الأساسي ، حيث ينبغي أن يمتلك هؤلاء الطلبة استراتيجيات تعلم بدرجة جيدة وذلك ليتمكنوا من أن يكونوا متعلمين مستقلين يتقنون مهارة التعلم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذاتي التي ينادي بها المفكرون التربويون المعاصرون، كما تسعى هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم التي يوظفها المتعلم في موقف التعلم ومفهوم الذات لديه.

ومع الاهتمام بموضوع استراتيجيات التعلم من قبل الباحثين في مجال علم النفس التربوي في السنوات الأخيرة تركزت الأبحاث على فحص استراتيجيات التعلم مع متغيرات مختلفة منها متغيرات لها علاقة بالشخصية أو بفعالية الذات، الأمر الذي يشير إلى أهمية شخصية الطالب وكل ما يتعلق بالذات وعلاقتها باستخدام استراتيجيات التعلم، وخاصة مفهوم الذات الذي يشكل محوراً هاماً في تشكيل شخصية الطالب وتأثيره على الطريقة التي يتوصل بها الطالب إلى التعلم. وهذا ما يتم التركيز عليه في موضوع الدراسة الحالية، حيث تتساءل الباحثة هل امتلاك الطالب لاستراتيجيات التعلم يمكن أن يتأثر بمفهوم الذات؟ هل وجود مفهوم ذات مرتفع خاصة من الجوانب العقلية والأكاديمية يؤثر على ميل الطالب لاستخدام استراتيجيات تعلم أكثر؟ وبعبارة أخرى ما تأثير هذه العلاقة (بين استراتيجيات التعلم ومفهوم الذات)؟

وتحديداً فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما هي استراتيجيات التعلم الشائعة لدى طلبة الصف العاشر في مدينة القدس؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على مقياس استراتيجيات التعلم ترجع إلى الجنس؟

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على مقياس استراتيجيات التعلم ترجع الى مفهوم الذات (عالي ، منخفض) ؟

٤- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) عند مقياس استراتيجيات التعلم ترجع إلى التفاعل بين الجنس ومفهوم الذات ؟

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة في:

١- الاقتصار على عينة مكونة من (288) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لبلدية القدس في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

٢- تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق وثبات الأدوات المستخدمة فيها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في كون الدراسات التي أجريت عن استراتيجيات التعلم حديثة، وخاصة الدراسات العربية التي تعاني من نقص حول هذا الموضوع، رغم أهميته في مجالات التربية الحديثة، حيث بدأت الاتجاهات النظرية تركز على المتعلم، وصار من الضروري معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في عملية التعلم.

لم يتم إيجاد دراسات تتناول أثر مفهوم الذات والجنس باستراتيجيات التعلم خاصة المذكورة في هذه الدراسة ، بالرغم من أنه يشكل أهمية لدى الطالب من حيث تأثيره على شخصيته في الحياة العامة والمدرسة. لكن هناك دراسات تحدثت عن علاقة استراتيجية التعلم بمتغيرات لها صلة بالذات، وعوامل تكون الشخصية، فمنها من فحصت العلاقة بين أنواع من استراتيجيات التعلم وفعالية الذات والعلاقات الشخصية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين المتغيرات، وكذلك هناك دراسات ركزت على العلاقة بين عوامل تتعلق بالشخصية واستراتيجيات التعلم، وأيضاً أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات المختلفة. إن النتائج التي ظهرت في هذه الدراسات تعطي الدافعية للقيام بدراسة الأثر أو العلاقة بين إستراتيجيات التعلم ومفهوم الذات.

أما معظم الدراسات التي تناولت موضوع استراتيجيات التعلم ركزت على علاقتها أو تأثيرها بمتغيرات مختلفة منها مثل التحصيل أو علاقتها بالجنس وغيرها من المتغيرات، وكذلك الدراسات التي تناولت موضوع مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات مختلفة منها متغيرات ذات علاقة بجوانب مختلفة من التعلم أو بالتحصيل أو بالجنس، الأمر الذي يستثير الحاجة إلى دراسة تأثير مفهوم الذات على استراتيجيات التعلم المستخدمة، لأهمية الموضوعين في مجال التربية.

كما أن هذه الدراسة سوف تلقي الضوء على استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب، ويمكن معرفة وتحديد هذه الاستراتيجيات، بحيث يمكن تصميم برامج لتنمية استراتيجيات التعلم، إذا ما تبين أن لدى الطلبة ضعفاً في استخدام هذه الاستراتيجيات، الأمر الذي سوف يزيد أخيراً من تحصيل الطالب. كما يمكن توفير البيئة المناسبة لاستخدام الاستراتيجيات حتى يستطيع الطالب تطوير أدائه في استخدام الاستراتيجيات عندما يجد الفرصة لاستخدام الاستراتيجيات وعندما يجد الدعم والمساعدة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريف مصطلحات الدراسة:

يمكن تعريف أهم مصطلحات الدراسة كما وردت فيها كالآتي:

- **الاستراتيجية:**

تنفيذ نظام من الخطوات من أجل تحقيق هدف معين (Freiteg,1994) أو هي خطوات متتالية يستخدمها المتعلم بهدف التعلم (Schmek,1988).

كما وتعرّف استراتيجيات التعلم كإجراءات وقوانين ومبادئ تم وضعها لتسهيل عملية التعلم، أي أنها تساعد على استقبال المعلومات وتخزينها واستخدمها (Dansereau,1985).

- **مفهوم الذات:**

عرّف روجرز مفهوم الذات (Rogers, 1951) على أنه تصور أو إدراك منظم للذات، وهو يتكون من مجموعة عناصر تتعلق بإدراك الفرد لخصائصه وقدراته ولمفاهيم الذات في علاقاتها بالآخرين والبيئة.

التعريف الإجرائي:

أما بالنسبة للتعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة فهي كما يأتي:

- **استراتيجية التعلم:**

هي درجة الطالب على مقياس استراتيجيات التعلم الذي تم إعداده من قبل واينشتاين وزملاؤها وتم ترجمته لأغراض هذه الدراسة وهو يشمل على عشرة أبعاد .

مفهوم الذات:

درجة الطالب على مقياس هارييس وباريس، والذي تم إعداده للبيئة العربية من قبل (الداوود، ١٩٨٢)، الذي يشمل على ستة مقاييس (القلق، والمكانة العقلية والاجتماعية، والمظهر أو المميزات الجسمية، والشهرة، والسعادة والرضا، والسلوك).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة للأدب التربوي، ومن خلال المسح على شبكة الإنترنت والبحث في مواقع (Eric & Ebisco) وغيرها من المواقع ذات الصلة، تبين عدم وجود دراسة مباشرة تربط استراتيجيات التعلم بمفهوم الذات.

لذا سيتم تناول وعرض بعض الدراسات التي تحدثت عن استراتيجيات التعلم، وعلاقتها بمتغيرات مختلفة أولاً، ومن ثم الدراسات التي تحدثت عن مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات مختلفة.

أولاً: الدراسات التي تتعلق باستراتيجيات التعلم وعوامل لها علاقة بالشخصية وفعالية الذات:

قامت فريتج (Freiteg,1994) بدراسة هدفت إلى قياس الين استراتيجيات التعلم وعوامل الشخصية الخمس، وتأثيرهم على التحصيل. وقد أجريت الدراسة على (٢٥٣) طالباً في المرحلة الثانوية. استخدمت الباحثة استبانه لفحص عوامل شخصية لمكاري وكوستا (Costa & McCrea, 1992)، واستبانة استراتيجيات التعلم (LASSI) لوينشتاين وزملائها (Weinstein & Other, 1985)، وكذلك تم فحص علامات تحصيل الطلاب في (٩) مواد دراسية. وركزت الباحثة على ثلاث مركبات لاستراتيجيات التعلم (أسلوب التعلم، وتنظيم المعلومات، وتدوين المعلومات). وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقات واضحة بين عوامل الشخصية (علاقات واضحة بين عوامل الشخصية خاصة المتعلقة بالانفتاحية والتودد) واستراتجيات التعلم.

ومن الدراسات التي ربطت استراتيجيات التعلم بفعالية الذات دراسة قام بها تايوي (Taiwei,2006) بعنوان: تأثير مستوى العلاقات الشخصية على فعالية الذات وقيمة المهمة، واستراتيجيات التعلم، والتحصيل، حيث طبقت الدراسة على (٣٠٨) طلاب في إحدى جامعات شرق الصين. وقد افترضت الدراسة أن النموذج الثقافي مبني من متغيرات موجودة، ولكنها غير ظاهرة، مثل: فعالية الذات، وقيمة المهمة، والتفصيل، والتنظيم، وتنظيم الذات الفوق معرفي، وتنظيم الجهد، وخزن المعلومات، واسترجاع المعلومات. أظهرت الدراسة أن العلاقة والتفاعل بين الطلاب أنفسهم علاقة طالب – طالب تلعب دوراً مهماً في درجة دافعية الطلاب. فالطلاب ممن ربطتهم علاقة طالب – طالب لديهم دافعية أكثر من الطلاب غير المرتبطين بعلاقة طالب

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– طالب، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة بين فعالية الذات وقيمة المهمة، كما أن الطلاب الذين يملكون معتقدات قوية بقدراتهم في التحصيل هم أيضاً لديهم قيمة للمهمة.

ثانيا: الدراسات التي تحدثت عن إستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل:

أجرى سبايرز (Spires,1993) دراسة هدفت منها التعرف على أثر استراتيجية التعلم على فهم الطلبة وإدراكهم وتحصيلهم الأكاديمي. وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة من ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع، حيث دلت نتائج الدراسة إلى أن هذه الاستراتيجيات قد حسنت من فهم الطلبة للمعلومات المعطاة، ووجدت تحسناً في التحصيل الدراسي لدى الطلبة متدني التحصيل.

وفي دراسة أجراها الزيود (٢٠٠٣)، بعنوان: "تصميم استراتيجية تعلم منظم ذاتياً مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية واختبار فاعليتها في الأداء اللاحق في مادة التربية الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني". وقد تكونت العينة من (١٦٤) طالباً من الصف التاسع، وقد قام بتقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة (تدرس بالطريقة التقليدية)، وتجريبية (تدريس بواسطة الاستراتيجيات المصممة). وتم تصميم اختبار بعدي لقياس الأداء اللاحق (التحصيل)، وبعد رصد العلامات تم استخدام تحليل التباين لاختبار أثر الاستراتيجية على الأداء ولقياس مستوى التحسن لدى الطلبة. وقد بينت نتائج التحليل وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت وجود تحسن في الأداء لدى الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني. إلا أن تحسن الطلبة ذوي التحصيل المتدني، كان أفضل من تحسن الأفراد ذوي التحصيل المرتفع، وبفروق دالة إحصائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود أثر ذي دلالة للتفاعل بين متغير الدراسة (المجموعة ومستوى التحصيل السابق).

أما في دراسة لايشل وكوخافي (Eshel & Khohafi ,2003)، بعنوان: "الضبط الصفي المدرك، استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل العلمي". استهدفت هذه الدراسة معرفة العلاقة بين الضبط الصفي المدرك واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل العلمي لدى عينة من طلاب الصف السادس قوامها (٣٠٢) طالباً، حيث تم تحديد أربعة أساليب ظاهرة لإدراك الضبط الصفي، تقوم على أساس التوازن بين ضبط المعلم والطلاب حول التعلم. تم الافتراض أن تحصيل الطالب في الرياضيات سوف يعتمد على التأثر بضبط الطالب والمعلم، سوف يكون أعلى عندما يكون ضبط الطالب والمعلم عالياً، وسوف يكون منخفضاً عندما يكون الضبط لديهم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منخفض أيضاً، كما حددوا وافترضوا أيضاً تبني الطالب لاستراتيجيات تعلم التنظيم الذات سوف تكون ناقصة حسب تأثير ضبط الطالب سوف تكون أعلى عندما يكون الضبط لدى الطالب عالياً، ولدى المعلم منخفضاً. وقد دعمت النتائج هذه الفرضيات، وقد أشارت إلى أن كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً معتمدة على ما يجري داخل الصف.

ثالثا: الدراسات التي تحدثت عن استراتيجيات التعلم ومتغيرات أخرى:

أجرى كابليري واينشتاين وكابليري (Cubberly,Weinstein&Cubberly,1986) دراسة بعنوان: "الآثار التفاعلية لكل من التدريب على استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان على التعلم بطريقة (PAL)"، حيث تم اختيار عينة من (٩٠) مفحوصاً من طلبة الصف الرابع المصنفين بأن لديهم قلق امتحان إما بدرجة مرتفعة أو بدرجة منخفضة. وقد تم تقسيم الطلبة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى المتدربين المعتمدين على الصورة الرمزية في التعلم، والمتدربين المعتمدين على التلخيص الكتابي، والمجموعة الضابطة التي لم تتلقَ أي نوع من التدريب على استراتيجية تعلم معينة. وبعد تلقي التدريب قدم جميع الطلبة اختبار تعلم، بينت النتائج بأن الطلبة الذين تدربوا على استخدام إستراتيجيتي الصور الرمزية أو التلخيص قد زادت قدرتهم على التعلم مقارنة بالمجموعة الضابطة، بالإضافة إلى ذلك فإن التدريب على الصور الرمزية قد ساهم في قدرة الطلبة على التلخيص الكتابي للتغلب على قلق الامتحان المرتفع.

وفي دراسة لملحم (٢٠٠١) عن تفضيلات التعلم المعرفية (التي يعني بها الطرق التي يفضل الطلاب استخدامها في الدراسة) لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وهي: الجنس، والمستوى الأكاديمي، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، والتخصص الدراسي، ومستوى دخل الأسرة. وقد شملت العينة (٢٥٠) طالباً في الجامعات الفلسطينية. واستخدم الباحث أداة الدراسة، وهي استبانه تفضيلات التعلم المعرفية تعزى للجنس، ولا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى إلى باقي المتغيرات.

وقد اهتمت بعض الدراسات بمعرفة الفرق أو المقارنة بين الاستراتيجيات المستخدمة للتعلم، حيث قام شيبلي (Shapely,1994) بدراسة هدفت إلى معرفة دور كل من عمليات ما وراء المعرفة، والدافعية في تطوير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. طبقت الدراسة على (١٥٠) طالباً من طلبة الصف السادس، وتوصل الباحث من خلالها إلى أن استراتيجيات تقديم الذات والتنظيم والتحويل ووضع الأهداف والتخطيط هي الاستراتيجيات المكونة للتعلم المنظم ذاتياً.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما كنج (King,1992) فقد قام بدراسة هدفت منها المقارنة بين استراتيجيات الأسئلة الذاتية والتخليص ومراجعة الملاحظات. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٥٦) طالباً جامعياً، قسموا عشوائياً على الاستراتيجيات الثلاث، وتم تدريبهم عليها. توصل الباحث إلى أن أداة فئة الأسئلة الذاتية كان أفضل من فئة التلخيص فيما حل بالمرحلة الثالثة فئة مراجعة الملاحظات.

وفي دراسة لخلف (٢٠٠٥) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض"، حيث قام الباحث ببناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير، استناداً إلى عشرين استراتيجية معرفية للتعلم. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٩٠) طالباً من مختلف المستويات الدراسية في جامعة الأمير سلطان في الرياض. تم تطبيق البرنامج على مجموعتين تجريبيتين. وقد بينت النتائج وجود فروقاً دالة إحصائياً بين أداء أفراد المجموعتين على القياس ألبعدي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي.

وفي دراسة لـــسميث (Smith,2005) أجريت في هونج كونج على طلاب مدارس ابتدائية بعنوان: "تفضيلات التعلم والاستعداد للتعلم عن طريق الحاسوب" على عينة مكونة من (١٢٥٣) طالباً في الصف الثالث والخامس من (١٠) مدارس ابتدائية، وضح الباحث (١٠) مصادر للتعلم الذاتي، وطلب من الطلاب ترتيبها حسب الأولوية، وكانت القراءة هي المصدر الأول، ولم يكن للجنس تأثير على النتيجة، إلا أن الإناث كن أكثر جاهزية وإنتاجاً في استخدام العوامل المساعدة للعلم.

وفي دراسة لـــزيف (Zev,2007) بعنوان: "التوجهات النظرية والتطبيقية لكل من استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم"، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٥) طلاب من صفوف العاشر في (٦) مدارس، صنف (٥٧) من الطلاب في العينة كطلاب يعانون من صعوبات تعلم (L.D) و(٤٨) لا يعانون من صعوبات تعلم. وقد هدفت الدراسة إلى التوصل إلى استراتيجيات التعلم المستخدمة ومدى فعاليتها لدى الطلاب العاديين مقارنة بفعاليتها لدى طلاب مع صعوبات تعلم، وأظهرت النتائج ما يأتي: هناك فروق إحصائية ذات دلالة في كل من عدد الاستراتيجيات المستخدمة وأنواع الاستراتيجيات المستخدمة لدى كل من الطلاب من دون صعوبات تعلم وطلاب مع صعوبات تعلم لصالح فئة الطلاب (من غير صعوبات تعلم). أما أكثر الاستراتيجيات المستخدمة التي توصلت إليها الدراسة فهي استراتيجية التلخيص الكتابي لدى فئة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطلاب (من غير صعوبات تعلم)، وإستراتيجية التعلم الشفهي لدى فئة الطلاب (مع صعوبات تعلم).

ولتلخيص الدراسات السابقة التي تم ذكرها في استراتيجيات التعلم يظهر ما يأتي:

بالنسبة للدراسات التي فحصت العلاقة بين استراتيجيات التعلم وعوامل لها علاقة بالشخصية وفعالية الذات، فقد أظهرت دراسة فريتج (Freiteg ,1994) وجود علاقة إيجابية واضحة بين عوامل الشخصية واستراتيجيات التعلم.

وقد أوجدت دراسة تابوي (Taiwei, 2006) أن لفعالية الذات والعلاقات الشخصية واستراتيجيات التعلم تأثير على الدافعية لدى الطلاب وعلى التحصيل.

ودراسة ملحم (٢٠٠١) تبين أن الجنس يؤثر على استخدام استراتيجيات التعلم أكثر من المتغيرات الأخرى. أما في دراسة سميث التي أجريت في هونج كونج (Smith ,2005)، فيظهر أن الجنس لم يؤثر على النتيجة، مع أن الإناث كن أكثر جاهزية وانتباهاً في العوامل المساعدة في التعلم ، ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار بأن هذه الدراسة أجريت على تلاميذ مدارس ابتدائية، أما الدراستين السابقتين فقد أجريتا على طلاب جامعات.

وعند متابعة الدراسات التي تحدثت عن استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل فنجد أن لاستخدام استراتيجيات التعلم تأثير على التحصيل بشكل إيجابي، ففي دراسة سبايرز (Spires, 1993) حيث دلت النتائج على وجود تحسن في التحصيل الدراسي، أما في دراسة أشيل وكوخافي (Eshel & Khohafi , 2003) فإن التحصيل واستراتيجيات التعلم معتمدة على ما يجري داخل الصف.

أما بالنسبة للدراسة التي أجراها زيود (٢٠٠٣) على مجتمع دراسة أردني، فتبين أن هناك فروقاً لصالح المجموعة التجريبية كما أن هناك تحسن لدى الطلبة ذوي التحصيل المتدني الذي كان أفضل من التحسن الذي طرأ لدى الأفراد ذوي التحصيل المرتفع، حيث تم تدريس استراتيجية تم تصميمها للمجموعة التجريبية. وقد أوجدت دراسة كل من كابليري ووانشتاين وكابليري (Cubberly, Weinstein & Cubberly, 1986) أن تدريب الطلاب على استراتيجيات تعلم (التعلم عن طريق الصور والتلخيص الكتابي) يساعد على خفض درجة القلق أثناء الامتحان لديهم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد قام شيبلي (Shapely, 1994) لاستراتيجيات المستخدمة للتعلم لمعرفة الفرق، والتوصل إلى الاستراتيجيات المكونة للتعلم المنظم ذاتياً.

أما دراسة كينج (King, 1992) فقد أظهرت أن استراتيجية الأسئلة الذاتية، كانت أفضل من استراتيجية التلخيص التي تأتي بعدها استراتيجية مراجعة الملاحظات.

وبالنسبة لدراسة خلف (٢٠٠٥) فقد أكدت الدراسة فعالية برنامج تدريبي مبني من استراتيجيات التعلم المعرفية.

وقد وجدت زيف (Zev , 2007) أن هناك فروقاً ذات دلالة بالنسبة لاستخدام استراتيجيات التعلم (عدد الاستراتيجيات وأنواعها) بين فئتين من طلاب صف العاشر (من يعانون من صعوبات تعلم، ومن لا يعانون من صعوبات في التعلم)

الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات:

هناك دراسات عديدة اهتمت بموضوع مفهوم الذات خاصة الدراسات العربية، فهناك دراسات فحصت تأثير استخدام طريقة التعلم التعاوني على مفهوم الذات.واهتمت دراسات أخرى بعلاقة مفهوم الذات بمتغيرات متعلقة بالتعليم، والتحصيل والجنس:

ففي دراسة للحوامدة (١٩٩٨) هدفت إلى معرفة أثر الجنس وأثر أنواع التعليم الثانوي وفروعها المختلفة على مفهوم الذات لدى الطلبة الملتحقين بها بالمقارنة بمستواه لدى طلبة الصف العاشر. وتكونت عينة الدراسة من (٩٩٠) طالباً وطالبة يدرسون في مدارس جرش. واستخدمت الدراسة مقياساً لمفهوم الذات من إعداد (صوالحة، ١٩٩٠) يتكون من أربعة أبعاد هي: مفهوم الذات الجسمي، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي، ومفهوم الذات النفسي. وقد أظهرت النتائج الخاصة بالدراسة ما يأتي: هناك فروق جوهرية بين الطلبة في مفهوم الذات الكلي، وفي كل بعد من أبعاده تعود لاختلاف الجنس، وقد تعود لمصلحة الذكور، وكذلك هناك فروق جوهرية في مفهوم الذات الكلي، وفي كل بعد من أبعاده تعود لاختلاف نوع التعليم، حيث كانت متوسطات طلبة التعليم المهني الحد الأدنى.

وفي دراسة وهيبي (١٩٩٩) التي هدفت إلى التعرف على مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات ذات الصلة وهي: التخصص والمستوى الدراسي والجنس والمعدل التراكمي. وقد اشتملت العينة على (٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، وقد استخدم مقياس تنسي لمفهوم الذات بصورته المعربة والمعدلة. وقد أظهرت النتائج

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص والإنساني على ستة من أبعاد مقياس تنسي لمفهوم الذات، وعلى العلامة الكلية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على ثلاثة أبعاد، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الجنسين في العلامات الكلية وسبعة أبعاد في المقياس، بينما كانت الفروق الإحصائية في بعدين هما: الذات الشخصية لصالح الإناث، والذات الاجتماعية لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة الأردنية تبعاً لاختلاف المعدل التراكمي في العلاقة الكلية وثمانية في أبعاد المقياس، بينما كانت الفروق في بعد واحد هو الذات الاجتماعية.

أما الدراسات الأجنبية المتعلقة بمفهوم الذات:

دراسة لـــجارزاريلي (Garzarelli,1993) (في: وهيبي، ١٩٩٩). فحصت بها مدى الارتباط بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات على طلبة من الموهوبين عددهم (٣٣) وطلبة من ذوي التحصيل المتدني عددهم (٣٣) طالباً في الصفين السابع والثاني. وقد أظهرت النتائج ارتباط مفهوم الذات مع التحصيل كان واضحاً لدى الطلبة الموهوبين، وأما الطلبة ذوو التحصيل المنخفض فكانت نتائجهم منخفضة في الاستجابة على المقياس، ولم يظهر ارتباط بين التحصيل ومفهوم الذات لديهم.

وفي دراسة قام بها كولتر (Qulter,1995) على (٤٢) طالباً في السنة الأولى في جامعة شرق ميشيغان منهم (١٨) طالباً في وضع أكاديمي سيء جداً، وتحت المراقبة، والبقية من الطلبة ذوي معدلات متدنية، ولكن يمكن أن يعدلوا وضعهم الأكاديمي وجد أن الطلبة (تحت المراقبة) لديهم مفهوم ذات أعلى من نظرائهم الطلبة الذين لديهم إمكانية التعديل، وأن كلا المجموعتين لديهم طموح تربوي ومهني متشابه.

وفي دراسة لشوان (Shawn,1995) في (الحوامدة، ١٩٩٨) أجراها على (٤٢) حالة من طلبة التحضير في جامعة ميشيغان أيضاً، حيث حاولت الدراسة اختيار الفرضية الآتية: لا توجد أثر ذوي دلالة إحصائية بين مفهوم الذات للطلبة المتفوقين ونظرائهم متوسطي القدرات. وأظهرت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين مفهوم الذات للطلبة المتفوقين ونظرائهم متوسطي القدرات.

وقامت كلين وزيمس (Klein& Zehms ,1996) بدراسة مفهوم الذات لدى (٧٤) من الطالبات الموهوبات، و(٣٠) من غير الموهوبات في الصفوف: الثالث، والخامس، والثامن. وقد توصلتا إلى أن العلامة الكلية للطالبات الموهوبات تتنافس بشكل ذي دلالة بين الصفوف الثالث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والثامن، كما أن طالبات الصف الثامن من الموهوبات كان لديهم مفهوم ذات سلبي أكثر من الطالبات غير الموهوبات.

تلخيص للدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الذات:

اختلفت نتائج الدراسات العربية والأجنبية فيما يتعلق بالمتغيرات المذكورة وعلاقتها وأثرها بمفهوم الذات، فمنها أظهرت النتائج وجود أثر أو ارتباط مفهوم الذات أو بمقاييس معينة من مفهوم الذات، ودراسات أخرى أظهرت أنه لا يوجد فروق أو علاقة بين المتغير ومفهوم الذات، ويظهر ذلك فيما يأتي:

بالنسبة لدراسة نوافلة (٢٠٠٠) وهي أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني على التحصيل ومفهوم الذات، أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات العلمي لدى الطلاب تعود إلى طريقة التدريس، ولكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة على مقياس الذات الواقعي البعدي، ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على مقياس الذات المثالي البصري.

وبالنسبة لدراسة القاعود (١٩٩٥) التي فحصت أيضاً أن طريقة التعليم التعاوني على مفهوم الذات أظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء المجموعتين على مقياس مفهوم الذات.

أما بالنسبة لعلاقة مفهوم الذات بمتغيرات متعلقة بالتعليم والتحصيل والجنس:

أظهرت دراسة الحوامدة (١٩٩٨) أن هناك فروقاً جوهرية بين الطلبة في مفهوم الذات تعود إلى متغير الجنس، وأن هناك فروقاً جوهرية في مفهوم الذات تعود إلى اختلاف نوع التعليم.

أما دراسة وهيبي (١٩٩٩) فقد أظهرت أن هناك علاقة في بعض أبعاد مفهوم الذات باختلاف التخصصات بين الطلبة وفي أبعاد أخرى لا يوجد علاقة، وكذلك بالنسبة لاختلاف الجنس، فقد وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية في بعدين هما: الذات الشخصية، والذات الاجتماعية. أما باقي الأبعاد فلا يوجد علاقة، وكذلك بالنسبة لاختلاف المعدل التراكمي لا يوجد فروق بمفهوم الذات إلا في بعد الذات الاجتماعية كان هناك فروق.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما دراسة جارزاريلي وزملائها (Garzarelli,1993) لم يكن هناك علاقة بين التحصيل ومفهوم الذات. وأظهرت نتائج دراسة نتائج دراسة كولتر (Qulter,1995) أن مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي المعدلات السيئة جداً أعلى من نظرائهم من غيرهم من الطلاب.

وفي دراسة شوان (Shawn, 1995) ظهر أيضاً أنه لا توجد علاقة في مفهوم الذات لدى الطلبة المتفوقين والطلبة متوسطي القدرات.

وفي دراسة كلين وزيمس (Klein& Zehms,1996) وجد أن مفهوم الذات تتناقص بشكل ذي دلالة للطالبات الموهوبات، وأن الطالبات غير الموهوبات لديهن مفهوم ذات مرتفع بالنسبة للطالبات غير الموهوبات.

ويظهر لنا الاختلاف في النتائج عند مراجعة الدراسات السابقة، حيث يمكن أن ترجع هذه الاختلافات إلى اختلاف العينات المدروسة والمتغيرات التي تم دراستها واختلاف المقاييس التي تم استخدامها، كما يعود أسباب الاختلاف إلى الطرق التي تم استخراج بها البيانات، وقد لا يعني وجود اختلاف، أن لا يكون الأمر طبيعياً باختلاف الظروف في دراسة لأخرى، وهذا يشجع على الاستمرار في الدراسة والبحث في موضوع استراتيجيات التعلم، وكذلك في موضوع مفهوم الذات.

وبعد مراجعة الدراسات السابقة ، فإن موضوع إستراتيجيات التعلم، وبالتحديد الذي طور على يد واينشتاين وزملاؤها ، لم يتم دراسة تأثير أو حتى علاقته بمفهوم الذات لدى الطلاب .

حيث تم في هذه الدراسة بحث إستراتيجيات التعلم المستخدمة لدى الطلاب وتأثير مفهوم الذات عليها . وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة .

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة القدس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ ، حيث يبين لنا جدول ١ عدد الطلاب وتوزيعهم على المدارس الموجودة في المدينة (المأمونية، والرشيدية، وعبد الله بن الحسين)، وفي أحياء المدينة التابعة أيضاً لبلدية القدس (جبل المكبر ، والطور، وبيت صفافا، وشعفاط)، ويتعلم الطلاب بمدارس غير مختلطة (مدارس للبنين ومدارس للبنات).

جدول (١) : عدد طلاب صفوف العاشر في المدارس التابعة لبلدية القدس للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ حسب احصائيات وزارة المعارف

عدد الطلاب	مدارس الذكور ٦ مدارس	مدارس البنات ٣ مدارس	المجموع ٩ مدارس
الذكور	١٠١٢		
الإناث		١٥٢٢	
			٢٥٣٤

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مدرستي الرشيدية للبنين والمأمونية للبنات. وقد تم اختيار الطلبة بطريقة طبقية عشوائية، حيث تضم مدرسة المأمونية (٢٥) شعبة، والرشيدية (٢٢) شعبة للصف العاشر، وهم الطلبة المنتظمون في دراستهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

جدول ٢. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	١٥٠	٥٢,١٪
إناث	١٣٨	٤٧,٩٪
المجموع	٢٨٨	١٠٠٪

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم في هذه الدراسة استخدام أداتين، لأولى لقياس استراتيجيات التعلم لدى الطلبة وهي مقياس استراتيجيات التعلم (LASSI)، والثانية لقياس مفهوم الذات وهي مقياس باريس وهاريس لدى أفراد عينة الدراسة، وفيما يأتي وصف لأداتي الدراسة.

أولاً: مقياس استراتيجيات التعلم:

تكوّن المقياس من (٧٦) فقرةً أمام كل فقرة تدريج خماسي: موافق جداً وتعطى (٥) درجات، موافق وتعطى (٤) درجات، (٣) محايد وتعطى (٣) درجات، معارض وتعطى (٢) درجة، معارض جداً وتعطى (١) درجة، بحيث تغطي فقرات المقياس عشرة مجالات فرعية هي:

المجال	الفقرات التي تغطي المجال
الاتجاهات	٥، ١٤، ١٨، ٢٩، ٣٧، ٤٤، ٥٠، ٦٨
استراتيجيات الامتحان	١٠، ١٣، ١٦، ٢٨، ٣٣، ٤٠، ٤٨، ٥٥
إدارة وتنظيم الوقت	٣، ٢٢، ٤٢، ٤٧، ٥٧، ٦٥، ٧٣
التركيز	١، ٩، ٢٥، ٣١، ٣٥، ٥٣، ٥٦، ٦٢
الدافعية	٦، ١١، ٣٨، ٤٢، ٤٥، ٥٤، ٦٠، ٦٧
مساعدات الدراسة	١٢، ١٥، ٢٣، ٣٢، ٣٩، ٤٦، ٦٦، ٧٥
اختيار الأفكار الرئيسية	٢، ٨، ٥٩، ٧١، ٧٦
الفحص الذاتي	٧، ١٩، ٢٤، ٤٣، ٤٩، ٥٢، ٦١، ٧٢
القلق	٤، ١٧، ٢١، ٢٦، ٣٠، ٣٦، ٦٤، ٦٩
معالجة المعلومات	٢٠، ٢٧، ٣٤، ٥١، ٥٨، ٦٣، ٧٠، ٧٤

صدق المقياس:

قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وللتحقق من صدق ترجمة المقياس تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي، والاستفادة من ملاحظاتهم في بناء المقياس بعد إضافة التعديلات التي تم الإشارة إليها من قبل أكثر من محكم لتتلاءم مع استخدامات البيئة العربية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللتحقق من صدق المقياس، تم فحص صدق المقياس التمييزي بإجراء تطبيق تجريبي على مجموعتين، مجموعة طلبة ذوي تحصيل مرتفع، ومجموعة طلبة ذوي تحصيل متدني، حيث تبين أن المقياس يميز بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المتدني، وجد أن استراتيجيات التعلم تؤثر على تحصيل الطلبة ذوي الاستراتيجيات المرتفعة، حيث يكون تحصيلهم مرتفع، أما الطلبة ذوي استراتيجيات التعلم المنخفضة يكون تحصيلهم منخفض.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (٣٠) طالباً ممن تنطبق عليهم خصائص مجتمع الدراسة، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين كمؤشر لثبات الإعادة، والجدول رقم (٢) يبين معاملات ثبات الإعادة.

جدول ٣. معاملات ارتباط بيرسون لثبات الإعادة لمقياس استراتيجيات التعلم.

الرقم	المجال	معامل الارتباط
	الاتجاهات	٠,٨١
	استراتيجيات الامتحان	٠,٨٢
	إدارة وتنظيم الوقت	٠,٨٦
	التركيز	٠,٨٥
	الدافعية	٠,٨٦
	مساعدات الدراسة	٠,٨٢
	اختيار الأفكار الرئيسة	٠,٨٧
	الفحص الذاتي	٠,٨٠
	القلق	٠,٨٩
	معالجة المعلومات	٠,٨٢

يبين الجدول (٢) أن قيم معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (٠,٨٠-٠,٨٩)، وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدلالات ثبات مناسبة.

ثانياً: مقياس مفهوم الذات:

تألف مقياس مفهوم الذات من (٦٨) فقرة، أمام كل فقرة تدريج ثلاثي (ينطبق تماماً) وتعطى ثلاث درجات (٦٨*٣=٢٠٤)، (تنطبق بدرجة متوسطة) وتعطى درجتان(٢*٦٨=١٣٦)، (لا ينطبق) وتعطى درجة واحدة (٦٨*١=٦٨)، بحيث تتراوح الدرجة على المقياس (٦٨-٢٠٤)، وتعبر الدرجة التي تقل عن الدرجة (١٣٦) عن مفهوم الذات متدنٍ، أما الدرجة التي تزيد عن (١٣٦) فهي تعبر عن مستوى مفهوم ذات مرتفع.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق مقياس مفهوم الذات:

تم تعريب المقياس من قبل (الداوود، ١٩٨٦) ليلائم البيئة العربية، وقد بلغ أفراد العينة (٣٣٣) طالباً. وتم التوصل إلى دلالات صدق المقياس عن طريق حساب الارتباطات الداخلية لفقرات المقياس ومعاملات الصدق التلازمي، والتي تم الحصول عليها بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على مقياس بيرس – هارس ودرجاتهم على مقياس المبني حسب نموذج راش، وأيضاً عن طريق دلالات الإحصائي (ت) للفروق بين متوسط أداء وصنفوا بمفهوم ذات عالٍ، ومن صنفوا بمفهوم ذات متدنٍ، وعن طريق دلالة الصدق باستخدام التحليل ألعاملي.

ثبات المقياس:

تم التوصل إلى دلالات ثبات المقياس عن طريق:

حساب معامل ثبات المقياس بطريقة الإعادة، والتي يكون معامل الثبات في حالتها دليلاً على استقرار نتائج المقياس. وتم في هذه الطريقة حساب معامل الارتباط لـــبيرسون بين درجات المفحوصين على الاختبار في مرتي تطبيقه بفاصل زمني محدد.

إجراءات الدراسة:

بعد الحصول على الموافقات من الجهات المعنية، قامت الباحثة بحصر مجتمع الدراسة، واختيار عينة عشوائية بسيطة من مدرستين (مدرسة للبنات، ومدرسة للبنين) من المدارس في القدس واختيار عشوائي للطلاب. بعد ذلك تم توزيع أداتي الدراسة التي أعدت من أجل قياس استراتيجيات التعلم ومفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة. بعد الانتهاء من جمع البيانات تم تفريغ البيانات، وإدخالها إلى الحاسوب تمهيداً لتحليلها.

متغيرات الدراسة:

١- استراتيجيات التعلم، متغير مستقل.

٢- مفهوم الذات (بمستويين : مرتفع ومنخفض) متغير تابع.

٣- الجنس (بمستويين: ذكور، إناث).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأساليب الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، سوف يتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل الإجابة عن السؤال الأول.

٢- إختبار "ت" لعينتين مستقلتين وتحليل التباين المتعدد (ANOVA 2×2) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر مفهوم الذات والجنس على استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر في مدينة القدس، إضافة إلى التعرف على الاختلاف باستخدام استراتيجيات التعلم باختلاف الجنس ومفهوم الذات، إلى جانب التعرف إلى أثر التفاعل بين الجنس ومفهوم الذات على استراتيجيات التعلم المستخدمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (٢٨٨) طالباً وطالبة، وسوف يتم عرض النتائج حسب تسلسل أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما هي استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة الصف العاشر في مدينة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المتوسطات بشكل تنازلي، والجدول (٤) يبين نتائج هذه السؤال.

الجدول ٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة الصف العاشر في مدينة القدس.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الاتجاهات	٣,٤٨	٠,٧٠
٢	استراتيجيات الامتحان	٣,٢١	٠,٧١
٣	إدارة وتنظيم الوقت	٣,١٣	٠,٥٥
٤	التركيز	٣,٠١	٠,٦١
٥	الدافعية	٢,٧٤	٠,٤٢
٦	مساعدات الدراسة	٢,٧٤	٠,٥٩
٧	اختيار الأفكار الرئيسة	٢,٧٢	٠,٥١
٨	الفحص الذاتي	٢,٦٥	٠,٥٤
٩	القلق	٢,٥٣	٠,٦٢
١٠	معالجة المعلومات	٢,٤١	٠,٦١
	الكلي	٢,٨٦	٠,٥٨

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة الصف العاشر في مدينة القدس تراوحت بين (٢,٤١-٣,٤٨)، وأن أعلى متوسط حسابي كان لمجال الاتجاهات والذي بلغ متوسطه الحسابي (٣,٤٨)، وأن أدنى متوسط حسابي كان لمجال معالجة المعلومات والذي بلغ متوسطه الحسابي (٢,٤١). وبشكل عام نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم كان أقل من الدرجة (٣,٥)، حيث إن أعلى درجة في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقياس هي (٤) درجات، مما يشير إلى وجود انخفاض واضح في مستوى استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة الصف العاشر في مدينة القدس.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على مقياس استراتيجيات التعلم ترجع إلى الجنس؟

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على مقياس استراتيجيات التعلم ترجع الى مفهوم الذات (عالي ، منخفض) ؟

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) عند مقياس استراتيجيات التعلم ترجع إلى التفاعل بين الجنس ومفهوم الذات ؟

للإجابة عن هذه الاسئلة، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (ANOVA 2×2) من أجل معرفة الفروق التي ترجع إلى الجنس، ومن أجل التعرف على الاختلاف في استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر باختلاف مستوى مفهوم الذات، والتعرف على الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم ترجع إلى التفاعل بين الجنس ومفهوم الذات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول ٥. تحليل التباين المتعدد (ANOVA 2×2) للاختلاف في استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر باختلاف التفاعل بين الجنس ومستوى مفهوم الذات.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
١	الاتجاهات	الجنس	٦,٠٠	١	٦,٠٠	١٤,٥٣	٠,٠٠
		مفهوم الذات	١٤,٣١	١	١٤,٣١	٣٤,٦٨	٠,٠٠
		الجنس × مفهوم الذات	٠,٠٦	١	٠,٠٦	٠,١٤	٠,٧١
		الخطأ	١٠٦,٠٣	٢,٥٧	٠,٤١		
		المجموع	١٢٦,٤٠	٢٦٠			
٢	الدافعية	الجنس	٠,٠١	١	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٨٠
		مفهوم الذات	٠,٢٥	١	٠,٢٥	١,٤٤	٠,٢٣
		الجنس × مفهوم الذات	٠,٠٥	١	٠,٠٥	٠,٣٠	٠,٥٩
		الخطأ	٤٢,٨٠	٢٤٦	٠,١٧		
		المجموع	٤٣,١١	٢٤٩			
٣	إدارة وتنظيم الوقت	الجنس	٨,٣٨	١	٨,٣٨	٣٣,٦٧	٠,٠٠
		مفهوم الذات	٥,١٨	١	٥,١٨	٢٠,٨٤	٠,٠٠
		الجنس × مفهوم الذات	٠,٣٠	١	٠,٣٠	١,٢٠	٠,٢٧
		الخطأ	٦٤,١٩	٢٥٨	٠,٢٥		
		المجموع	٧٨,٠٥	٢٦١			
٤	القلق	الجنس	٢,٩٧	١	٢,٩٧	٨,٤٠	٠,٠٠
		مفهوم الذات	٦,١١	١	٦,١١	١٧,٢٦	٠,٠٠
		الجنس × مفهوم الذات	٠,٠٨	١	٠,٠٨	٠,٢٢	٠,٦٤
		الخطأ	٨٨,١٣	٢٤٩	٠,٣٥		
		المجموع	٩٧,٢٩	٢٥٢			
٥	التركيز	الجنس	١,٥٣	١	١,٥٣	٤,٧٥	٠,٠٣
		مفهوم الذات	١٢,١٥	١	١٢,١٥	٣٧,٦٦	٠,٠٠
		الجنس × مفهوم الذات	٠,١٠	١	٠,١٠	٠,٣٠	٠,٥٨
		الخطأ	٨١,٩٦	٢٥٤	٠,٣٢		
		المجموع	٩٥,٧٤	٢٥٧			
٦	معالجة المعلومات	الجنس (أ)	١,٥٣	١	١,٥٣	٤,٧٥	٠,٠٣
		مفهوم الذات (ب)	١٢,١٥	١	١٢,١٥	٣٧,٦٦	٠,٠٠
		الجنس × مفهوم الذات	٠,١٠	١	٠,١٠	٠,٣٠	٠,٥٨
		الخطأ	٨١,٩٦	٢٥٤	٠,٣٢		
		المجموع	٩٥,٧٤	٢٥٧			
٧	اختيار الأفكار الرئيسة	الجنس (أ)	٠,٢٩	١	٠,٢٩	١,١٩	٠,٢٨
		مفهوم الذات (ب)	١,٦٨	١	١,٦٨	٦,٩٠	٠,٠١
		أ×ب	٠,٠٦	١	٠,٠٦	٠,٢٦	٠,٦١
		الخطأ	٦٣,٤٥	٢٦١	٠,٢٤		
		المجموع	٦٥,٤٧	٢٦٤			
٨	مساعدات الدراسة	الجنس (أ)	٠,٢٩	١	٠,٢٩	١,١٩	٠,٢٨
		مفهوم الذات (ب)	١,٦٨	١	١,٦٨	٦,٩٠	٠,٠١
		أ×ب	٠,٠٦	١	٠,٠٦	٠,٢٦	٠,٦١
		الخطأ	٦٣,٤٥	٢٦١	٠,٢٤		
		المجموع	٦٥,٤٧	٢٦٤			
٩	الفحص الذاتي	الجنس (أ)	٤,٥٠	١	٤,٥٠	١٧,١٥	٠,٠٠
		مفهوم الذات (ب)	٠,٨٤	١	٠,٨٤	٣,٢٠	٠,٠٧
		الجنس × مفهوم الذات	٠,٠٤	١	٠,٠٤	٠,١٦	٠,٦٩
		الخطأ	٦٨,٩٦	٢٦٣	٠,٢٦		
		المجموع	٧٤,٣٤	٢٦٦			
١٠	استراتيجيات الامتحان	الجنس (أ)	٤,٨٨	١	٤,٨٨	١٢,٠٦	٠,٠٠
		مفهوم الذات (ب)	٢٢,٤٦	١	٢٢,٤٦	٥٥,٥٣	٠,٠٠
		الجنس × مفهوم الذات	٠,٠٠	١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٩
		الخطأ	١٠٤,٣٦	٢٥٨	٠,٤٠		
		المجموع	١٣١,٧٠	٢٦١			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (٥) أن هناك اختلافاً دال إحصائياً بين الذكور والإناث في مجالات (الاتجاهات، وإدارة وتنظيم الوقت، والقلق، والتركيز، ومعالجة وإدارة المعلومات، ومساعدات الدراسة، والفحص الذاتي، واستراتيجيات الامتحان)، حيث بلغت قيم الإحصائي "ت" لهذه المجالات (-٣,٩٦، -٦، ٢,٦٦، ٢,٤٦-، ٤,٥٨، ٣,٥، ٤,٣٥، -٣,٦٢) بالترتيب، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. وبمراجعة المتوسطات الحسابية نلاحظ أن الإناث تفوقن في مجالات (الاتجاهات، وإدارة وتنظيم الوقت، والتركيز، واستراتيجيات الامتحان) مقارنة مع الذكور، أما مجالات القلق، ومعالجة وإدارة المعلومات، ومساعدات الدراسة، والفحص الذاتي، فقد تفوق الذكور على الإناث فيها.

كما أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في جميع المجالات باستثناء مجال الدافعية، حيث بلغت قيمة الإحصائي "ت" (١,١٦)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. وبمراجعة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع قد حصلوا على مستوى مرتفع في المجالات (الاتجاهات، وإدارة وتنظيم الوقت، والقلق، والتركيز، واختيار الأفكار الرئيسة، واستراتيجيات الامتحان) مقارنةً مع الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني، كما تبين من مراجعة المتوسطات الحسابية أن الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني قد تفوقوا في مجالات (معالجة المعلومات، ومساعدات الدراسة، والفحص الذاتي) مقارنةً مع الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع.

كما أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً في مفهوم المجالات المختلفة يعزى إلى التفاعل بين مفهوم الذات والجنس، لذا لا تختلف استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر بمدينة القدس حسب التفاعل بين الجنس ومفهوم الذات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر مفهوم الذات و الجنس على استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر في مدينة القدس، إضافة إلى التعرف على الاختلاف في استراتيجيات التعلم المستخدمة باختلاف متغيري الجنس ومفهوم الذات، إلى جانب التعرف إلى أثر التفاعل بين متغير الجنس ومفهوم الذات على استراتيجيات التعلم المستخدمة.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول ونصه: ما استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة الصف العاشر في مدينة القدس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة الصف العاشر في مدينة القدس تراوحت بين (٢,٤١-٣,٤٨)، وان أعلى متوسط حسابي كان لمجال الاتجاهات والذي بلغ متوسطه الحسابي (٣,٤٨)، وان أدنى متوسط حسابي كان لمجال معالجة المعلومات والذي بلغ متوسطه الحسابي (٢,٤١)، وبشكل عام نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم كان أقل من الدرجة (٣,٥) مما يشير إلى وجود انخفاض واضح في مستوى استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة الصف العاشر في مدينة القدس.

إن هذا الانخفاض في مستوى استراتيجيات التعلم يمكن أن يعود إلى أن الطلبة لم يتدربوا على استراتيجيات للتعلم في سنوات تعلمهم السابقة، وعند استخدامهم لاستراتيجيات التعلم، يلاحظ افتقارهم لاستراتيجيات فعالة يستخدمونها في التعلم. فقد يلجأ الطلبة إلى أساليب تقليدية في التعلم مثل الحفظ الآلي للمادة التعليمية أو محاولة دراسة المادة بشكل كلي دون اللجوء إلى استراتيجيات مثل التساؤل الذاتي والتلخيص، كما أن عدم وعي طلبة الصف العاشر بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم يفسر انخفاض استخدام استراتيجيات التعلم. ونظراً لأن طلبة الصف العاشر يمرون بمرحلة التفكير المنطقي وهو يعتمد بشكل كبير على استخدام استراتيجيات تعليمية فعالة، فان الطلبة في هذه المرحلة غير قادرين على توظيف مثل هذه الاستراتيجيات في تفكيرهم المنطقي نظراً لعدم معرفتهم بها وحصولهم على التدريب المناسب لها، فتظهر هنا الحاجة إلى توجيه الطلاب وتعريفهم باستراتيجيات التعلم، وتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات والقدرة على استخدام ما يناسبهم وما يتلاءم مع المهام والواجبات المدرسية المختلفة، حيث يمكن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملاحظة مدى فعالية التدريب على الاستراتيجيات المختلفة والنتائج التي تظهر تحسناً في التحصيل لدى الطلاب عندما يستخدمون استراتيجيات تعلم مختلفة، ففي دراسة جارسيا وبنتريش (Garcia&Pintrish,1991) توصلا إلى أنواع ألاستراتيجيات التي لها أثر ذو دلالة على التعلم، أما مقارنة مع دراسة سبايرز (Spires,1993) فإن النتائج التي ظهرت لدينا في الدراسة الحالية تختلف مع نتائج التي توصل إليها، حيث بينت نتيجة دراسته عموماً أن معظم الطلبة يستخدمون استراتيجيات التعلم، كما وتؤكد دراسته أن استخدام استراتيجيات التعلم انعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم وحسنت من فهمهم وإدراكهم للمعلومات التي تعطى لهم. ويظهر أثر استخدام الاستراتيجيات وأثر التدرب عليها أيضاً في دراسة كل من الزيود (٢٠٠٣)، وكابليري ووانشتاين وكابليري (Cubberly,Weinstein&Cubberly,1986)، ودراسة خلف (٢٠٠٥)، حيث إن المجموعة التي دربت على استخدام استراتيجيات تعلم في كل دراسة من هذه الدراسات أظهرت تحسناً في التعلم وفي التحصيل أكثر من مجموعة لم تدرب على استخدام استراتيجيات تعلم.

كما ونلاحظ أن أعلى درجة لنوع الاستراتيجيات المستخدمة لدى الطلاب في الدراسة الحالية كانت للاتجاهات وتأتي بعدها استراتيجيات الامتحان، ثم إدارة وتنظيم الوقت، والتركيز، والدافعية، ومساعدات الدراسة، واختيار الأفكار الرئيسة والفحص الذاتي، والقلق، وأخيراً معالجة المعلومات، أما بالنسبة للدراسات السابقة فقد تم دراسة أنواع متعددة من استراتيجيات التعلم، فكما تم ذكره بالنسبة لدراسة عبد القادر (١٩٩٥)، فالاستراتيجيات التي ذكرت في هذه الدراسة هي استراتيجيات المراجعة والتنظيم والتفصيل. وركزت دراسة تايوي (Taiwei,2006) أيضاً على التنظيم والتفصيل، بالإضافة إلى معالجة المعلومات، وفي دراسة فريتج (Freiteg,١٩٩٤) فقد ركزت على أسلوب التعلم وتنظيم وتدوين المعلومات. وقد تم فحص أنواع مختلفة من الاستراتيجيات في دراسة جارسيا وبنتريش (Garcia&Pintrish, 1991)، إلا أن هذه الدراسة قامت بتحديد عدد من الاستراتيجيات التي اعتبرت لها الأثر على التعلم وهي: المراقبة، والإسهاب، وإدارة الوقت، والدوافع الذاتية، والكفاءة. وبالنسبة لدراسة كابليري ووانشتاين وكابليري (Cubberly,Weinstein&Cubberly,1986) فقد تركزت الدراسة بإستراتيجيتين وهما التلخيص الكتابي، والترميز الصوري. وفي دراسة كينج (King,1992) فقد قام بمقارنة بين استراتيجيات الأسئلة الذاتية والتخليص ومراجعة المعلومات، وتوصل إلى أن استراتيجية الأسئلة الذاتية كانت بالنسبة للطلاب في الدرجة الأولى، وتليها استراتيجية التلخيص، ومن ثم استراتيجية مراجعة المعلومات. وفي دراسة زيف (Zev,2007) فإن الاستراتيجية المستخدمة لدى الطلاب

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذين لا يعانون من صعوبات تعلم وذات فعالية هي استراتيجية التلخيص الكتابي فيما كانت استراتيجية التعلم الشفهي هي الاستراتيجية الفعالة المستخدمة لدى فئة الطلاب مع صعوبات التعلم. إذا لم تتفق النتائج على أنواع محددة من الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب بالرغم من تنوع وتعدد الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسات السابقة، إلا أن معظم هذه الدراسات تشير إلى فعالية استخدام الاستراتيجيات في التعلم.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني ونصه: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية على مقياس استراتيجيات التعلم ترجع إلى الجنس؟

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن هناك اختلافاً دالاً إحصائياً بين الذكور والإناث في مجالات (الاتجاهات، وإدارة وتنظيم الوقت، والقلق، والتركيز، ومعالجة وإدارة المعلومات، ومساعدات الدراسة، والفحص الذاتي، واستراتيجيات الامتحان)، حيث بلغت قيم الإحصائي "ت" لهذه المجالات (-٣,٩٦، -٦، ٢,٦٦، ٢,٤٦-، ٤,٥٨، ٣,٥، ٤,٣٥، -٣,٦٢) بالترتيب وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، كما بينت المتوسطات الحسابية أن الإناث تفوقن في مجالات (الاتجاهات، وإدارة وتنظيم الوقت، والتركيز، واستراتيجيات الامتحان) مقارنة بالذكور الذين تفوقوا في مجالات القلق، ومعالجة وإدارة المعلومات، ومساعدات الدراسة، والفحص الذاتي.

يمكن تفسير تفوق الإناث في مجالات الاتجاهات وإدارة وتنظيم الوقت والتركيز واستراتيجيات الامتحان استناداً إلى المنحى النمائي، فالإناث في هذه المرحلة العمرية حسب ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة **مثل** دراسة سميث (Smith,2005) يكن أكثر استعداداً واهتماماً في إدارة وتنظيم الوقت، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم مقارنة بالذكور، وهن في الوقت ذاته يتفوقن على أقرانهن الذكور في التركيز، واستخدام استراتيجيات الامتحان، ويكن أكثر استعداداً من الذكور.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ملحم (٢٠٠١) التي وجدت علاقة ذات دلالة بين تفضيلات التعلم ومتغير الجنس، وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة المذكورة في الدراسة أن متغير الجنس يؤثر على استخدام نوع استراتيجيات التعلم خاصة في المجتمع العربي.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث ونصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس استراتيجيات التعلم ترجع إلى مفهوم الذات (عالي، منخفض)؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بينت نتائج هذا السؤال أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع والمتدني في جميع المجالات باستثناء مجال الدافعية حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) (١,١٦)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، كما بينت نتائج هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية للطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع قد حصلوا على مستوى مرتفع في المجالات (الاتجاهات، وإدارة وتنظيم الوقت، والقلق، والتركيز، واختيار الأفكار الرئيسة، واستراتيجيات الامتحان) مقارنة مع الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني. ونلاحظ حسب النتائج وجود استراتيجيات معينة ومحددة مستخدمة من قبل الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع، مما يتفق مع ما توصلت إليه فريتج (Freiteg, 1994) في دراستها بأن هناك علاقات واضحة بين عوامل الشخصية واستراتيجيات التعلم، وبشكل خاص وجود علاقات واضحة بين أنواع محددة من استراتيجيات التعلم التي تضم أسلوب التعلم وتنظيم المعلومات (إحدى استراتيجيات معالجة المعلومات)، بالإضافة إلى استراتيجية كتابة المعلومات وعوامل الشخصية المتعلقة تحديداً العوامل التي توصف بالانفتاحية والتودد، أما دراسة تايوي (Taiwei,2006) وجدت أن هناك علاقةً قويةً وواضحةً بين فعالية الذات وإحدى استراتيجيات التعليم وهي قيمة المهمة، وأن الطلاب الذين يملكون معتقدات قوية بقدراتهم في التحصيل توجد لديهم أيضاً قيمة للمهمة، مع أن دراسة تايوي (٢٠٠٦) لا تتفق مع الدراسة الحالية بالنسبة لإستراتيجية الدافعية، فحسب تايوي (Taiwei, 2006) فإن الدافعية تلعب دوراً مهماً في العلاقة والتفاعل بين الطلاب فيما بينهم وعلى فعالية الذات وقيمة للمهمة.

وعند الأخذ بعين الاعتبار استخدام أنواع معينة من استراتيجيات التعلم من قبل الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع يمكن تفسير هذا بأن لدى هذه الفئة من الطلاب القناعات الخاصة للتوصل إلى النجاح، ووجود الاستعداد لديهم للبحث وللتوصل إلى طرق وأساليب توصلهم إلى تحقيق هذا النجاح.

من جهة أخرى أظهرت النتائج أيضاً عند مراجعة المتوسطات الحسابية أن الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني قد تفوقوا في مجال معالجة المعلومات، ومساعدات الدراسة، والفحص الذاتي مقارنة مع الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع، وقد يتفق هذا مع ما توصلت إليه فريتج (Freiteg,١٩٩٤) بأن الطلاب الذين يمتلكون عوامل شخصية انفتاحية والتودد هم أشخاص يميلون للاهتمام بالعلاقات الاجتماعية أكثر من اهتمامهم بالتحصيل الدراسي. ومن الممكن تحليل هذه النتيجة إلى أن هناك ميلاً لدى جزء كبير من الطلاب لتحسين أدائهم في المدرسة، حيث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعتقد واينشتاين وزملاؤها (Weinstein, 1988) أنه يمكن التأثير على تغيير الاتجاهات ومفهوم الذات لدى الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني عن طريق استخدام استراتيجيات التعلم مناسبة.

ومن الممكن تفسير وجود اختلاف بأنواع استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع والطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني باختلاف المعتقدات والتوجهات لدى كل من الفئتين بما يتعلق بالنظرة العامة، والأهداف الخاصة بكل فئة لكل ما يتعلق بمواضيع التعلم والتحصيل والنجاح.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع ونصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس استراتيجيات التعلم ترجع إلى التفاعل بين الجنس ومفهوم الذات ؟

بينت نتائج هذا السؤال أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً في استراتيجيات التعلم يعزى إلى التفاعل بين مفهوم الذات والجنس، لذا لا تختلف استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر بمدينة القدس باختلاف التفاعل بين الجنس ومفهوم الذات.

بمعنى أن استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى طلبة الصف العاشر بمدينة القدس لا تختلف باختلاف التفاعل بين الذكور والإناث ومفهوم الذات المرتفع أو المنخفض، فالطلبة يستخدمون استراتيجيات التعلم إن كانوا ذكوراً أو إناثا سواء أكان لديهم مفهوم ذات مرتفع أو منخفض. ولكن بشكل عام فإن استراتيجيات التعلم المستخدمة لدى الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع والمتدني هي منخفضة نسبياً.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة نلاحظ عدم وجود دراسات قامت بشكل مباشر بدراسة التفاعل بين استراتيجيات التعلم المستخدمة وبين كل من الجنس ومفهوم الذات، ولعل في نتائج هذا السؤال بشكل خاص ونتائج هذه الدراسة عام الشيء الجديد الذي تحاول الدراسة الحالية أن تقدمه.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

أولاً: المصادر العربية:

الحوامدة، مصطفى (١٩٩٨)، أثر الجنس وأنواع التعليم الثانوي في مفهوم الذات لدى الطلبة الملتحقين بها. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**، جامعة جرش، الأردن، ٢(٢).

خطاب، محمد (١٩٨٧)، **دور المعلم المرشد في مفهوم الذات وتحقيق الذات**، عمّان: دائرة التربية والتعليم – الأونروا/ اليونسكو.

الخلف، سعد (٢٠٠٥)، **فاعلية برنامج تدريبي مبني على الإستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات التفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الداوود، أسعد (١٩٨٢)، **اشتقاق معايير أردنية لمقياس مفهوم الذات لبيرس هارس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

دروزة، أفنان (١٩٩٥)، **أساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

رزق ،محمد (٢٠٠٨)، **الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار**، **www.7oob.net\vb\t110382.html#post1159853**.

الروسان، أيوب (١٩٩٥)، **أثر العقاب البدني والنفسي على مفهوم الذات لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مدارس لواء بني كنانة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

زامل، مجدي (٢٠٠٣)، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، **مجلة المعلم**، **www.almualem.net\mag\tal0120.htmlhttp:**.

الزيود، محمد والزيود، خليف، (د.ت)، **تصميم استراتيجية تعلم منظم ذاتيا مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية واختبار فاعليتها في الأداء اللاحق في مادة التربية الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

صوالحة، محمد (١٩٩٢)، **علاقة مستوى مفهوم الذات و شكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف الثامن الإعدادي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الظاهر، قحطان (٢٠٠٤)، **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، عمّان: دار وائل للنشر.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠)، **سيكولوجية التعلم الصفي**، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ملحم، ميسر (٢٠٠١)، **تفضيلات التعلم المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

نوافلة، محمد (٢٠٠٠)، **أثر استخدام طريقة التعلم والتعليم التعاوني في التحصيل ومفهوم الذات العلمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وهيبي، أحمد (١٩٩٩)، **مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات ذات الصلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

يعقوب ، ابراهيم (١٩٩٢)، أثر مفهوم الذات في مرحلة المراهقة، أبعاده، وفروق الجنس، والصف الدراسي، (دراسة ميدانية)، **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الاجتماعية**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٨(٤)، ٤٥-٧٦.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: المصادر الأجنبية:

Chipman, A. & Glaser, R. (1996), **Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research**. , New Jersey: Lawrence Erlbaum Associatiates.

Cottrell, S. (1999), **The Study Skills Handbook**, London: 30. Macmillan Press Ltd.

Cubberly, W, And Weinstein, C. & Cubberly, R, (1986), The Interactive Effects of Cognitive Learning Strategy Training and Test Anxiety on Paired-Associate Learning, **Journal of Educational Research**, 79(31), 163-168.

Dansereau, D. (1985), **Learning Strategy Research**, New Jersey: Law Twelve Erllan Association.

Das, J (1988), **Simultaneous – Successive Processing and Planning**, New York: Plenum Press.

Eshel, Y. & Kohavi, R. (2003), Perceiving Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies and Academic Achievement, **British Journal of Educational Psychology**, Carfex Publishing, University of Haifa, 23(3).

Freitag, I. (1994), **Learning Strategies, Personality Factors and Achievement**, Tel. Aviv: Thesis for M.A Degree.

Garcia, T. & Pintrich, P. (1991), Student Motivation and Self- Regulated Learning, **Paper Presented at the A Edu. R. A**.

Gardner, R. (1990), When Children and Adults Do not Use Learning Strategies, **Review of Educational Research**, (4), 517-529.

Haslod, F. & O'neil, J. (1978), **Learning Strategies**, New York: Academic Press.

Haynes, N., Comer, J., Hamilton, L. & Boger, G. (1988), Differences among High, Low and Low High School Achievers on the Learning and Study Strategies Inventory, **Educational and Psychological Research**, 8, 65-71.

Howel, H. (1990), **What's the Hurry? Fluency in the Classroom**,In Teaching Exceptional Children. EBSCO Host.

King, A. (1992), **Comparison of Self-Steaming, Summarizing, and Note Taking–Review s Strategies for Learning from Lectures**, A dialogue Search from ERIC Database.

Klein,A. & Zehms, D. (1996) , **Self- concept and Gifted Girls** : A Cross Sectional Study of Intellectually Gifted Females in Grades 3,5,8, Roeper Review, V(1):30-34.Eric

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

McCormick, C, and Milles, G. & Pressley, M. (1989)., **Cognitive Trategy Research**,New York: Spring Valley.

Mckeachie , W. (1988), **Teaching Tips**, (8th ed.). Lexington, Mass: Heth.

Nest, S, and Simpson, M., and Olejnik, S. & Mealy, D, (1991) **The Relation between Self–Selected Study Processes and Test Performance**, American Educational Research Journal, 28, 849-874.

Nisbet, J. & Shucksmith, J, (1986). **Learning Strategies**, London: Routledge & Kegan Paul.

O'Neil, H. (1978), **Learning Strategies**, New York: Academic Press.

Quilter, S. (1995), **Academic Self-Concept and the First Year College Students**: **Asnapshot**, Journal of Freshman Year Experience, 17(1), 39-52. A Dialogue Search from Eric Database.

Rogers, C.R. (1951) , **Client Centered Therapy**, Boston: Houghton Mifflin- P.451.

Schwartz, M. (1986), **The Need for and Possible Content of a Course to Help Underachieving College Preparatory High School Students**, Eric Document Database, ED278628.

Scmeck, R. (1988), **Learning Strategies and Learning Styles**, Ptenum Press: New York.

Scmick, R. (1983), Learning Styles of College Students, In K.F Dillon & R. R Scmick (Eds.), **Individual Differences in Cognition**: Volume (pp.233-279), New York: Academic Press.

Shapley, K. (1994), Metcognition, Motivation, and Learning, A Study of Sixth Grade Middle School Students Use and Development of Self–Regulated Learning Strategies, **D.A.I** 54, p.4349, Eric Document.

Smith, P. (2005), Learning Preferences and Readiness for Online Learning, **Educational Psychology**, 25, p3, 10p., EBSCO Host.

Spires, H. (1993), **Learning from Lectures Effects of Comprehension, Monitoring Reading Research**, Eric Document Database.

Sue, D. (1995), A Study of English Learning Strategies and Styles of Chinese Universities Students in Relation to their Cultural Beliefs & Beliefs about Learning English. In: **State of the art Article**, 28, 201–215, ERIC Database.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Svensson, L. (1976), **Study Skill and Learning**, Goebreg: Acta Universities Gothoburgensis.

Taiwei, O. (2006), **The Effects of Interaction Levels on Student Self–Efficacy, Task Value, Learning Strategies, and Achievement**, PhD, University of North Colorado.

Weinstein, C. & Underwood, V. (1985), **Learning Strategies: The How of Learning**, In J. W. Segal, S. Chipman, & R. Glaser (Eds), **Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research** (vol.1), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associative.

Weinstein, C. (1988), **Assessment and Training of Student Learning Strategies**, Learning Strategies and Learning Styles (pp.291-311).

Weinstein, C., and Goetz, E. & Alexander, P, (1986), **Learning and Study Strategies**,New York: Academic Press.

Weinstein, C., and Scott, R. & Tove D, (1988), Helping Students Develop Strategies for Effective Learning,**Educational Leadership**, 46(4), 17-19, EBSCO Publishing.

Weinstein, C., and Zimmermann, S. & Palmer, D. (1985), College and University Students' Study Skills in the U.S.A: The LASSI, In G. d' Y Dewalle (ED), **Cognition, Information Processing, and Motivation**, (pp.703-726). Amsterdam: Elsever Science Publishers.

Weiss, A. & Rohwer W. (1986), Relationships between Personality Factors and Types of Test Items in a College Multiple-choice Exam, **Paper presented at the Annual Convention of the American psychological Association**, 94, Washington, DC, (ED272783).

Yontz, G., McCook, K. (2003), **Journal of Education for Library and Information Science**, 44, 58-68.

Zev, O. (2007). **Learning Strategies and Learning Styles**. Haifa: Department of Science Teaching, Haifa University.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الملاحق

ملحق ١. استبانة الدراسة.

إلى حضرة:.....

المهنة:.....

مكان العمل:.....

الدرجة العلمية:.....

في إطار قيامي بدراسة استراتيجيات التعلم المستخدمة وعلاقتها بكل من الجنس ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر في مدينة القدس.

قمت بتعريب مقياس (Learning and Study Strategies in High School Version 9LASSI-HS) ليتلاءم والعينة التي أقوم بها، حيث إن الاستبيان عبارة عن (٧٦) فقرةً و(١٠) مقاييس.

وللحاجة إلى قياس صدق الاستبيان، أعرض الاستبيان المعرب على حضرتكم بحيث وضعت على قياس مع ملخص قصير والفقرات التابعة له.

الرجاء فحص دقة انتماء البعد للمقياس في التعبير عنه ومن حيث التعبير اللغوي، ومدى ملائمته للعينة المذكورة.

الرجاء ذكر المؤهلات العلمية والمهنة في المكان المخصص.

وشكراً لتعاونكم

الباحثة

ربى أحمد عبد الرحمن أبو غوش

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاتجاهات:

إن اتجاهات الطلاب حول المدرسة الدوافع العامة والنجاح في الدراسة لهما تأثير كثير على اجتهاداتهم في الدراسة، بشكل خاص في المواقف المستقلة التي يتوجب عليهم بها الدراسة الذاتية إذا كانت العلاقات بين المدرسة، والأهداف الحياتية، واتجاهاتهم عن أنفسهم وعن العالم غير واضحة، فمن الصعب الحفاظ على نظام معرفي يمكنه التحكم بعادات عمل جيدة، وتركيز وانتباه في الدراسة والمهام المتعلقة بها:

١. أنا غير مهتم بإنهاء الدراسة الثانوية طالما أنني أستطيع إيجاد مهنة.
٢. أشعر بالحيرة ولم أقرر بعد حول ما إذا يجب أن تكون أهدافي في الدراسة والتعليم.
٣. لا أرغب في أن أكون طالباً في المدرسة.
٤. عادة ما أشعر أن لدي سيطرة ضعيفة على ما يحدث في المدرسة.
٥. لا أريد أن أتعلم مواضيع متعددة في المدرسة، أريد فقط أن أتعلم مواضيع تساعدني في الحصول على مهنة جيدة في المستقبل.
٦. أدرس فقط المواضيع التي أحبها.
٧. أكره معظم المهام التي يجب القيام بها أثناء الحصص.
٨. حسب رأيي ما ندرسه في المدرسة لا يستحق الدراسة.

الدافعية:

بجانب الاتجاهات فإن درجة الدافعية العام مهمة أيضاً، فهل دافعية الطالب لتأدية مهام معينة في المدرسة تتعلق في الإنجاز أن الدرجة التي يتقبل بها الطالب المسؤولية للدراسة والأداء تؤثر على سلوكه اليومي وتظهر مدى ارتباطه بالمدرسة والمهام المدرسية. هذه السلوكيات تتضمن قراءة الكتب الدراسية للتحضير للحصص، وإنهاء المهام في الوقت والاجتهاد في الدراسة حتى لو لم يكن الموضوع ممتعاً بالنسبة له (حتى أنه يحاول إيجاد طرق لجعل الموضوع ممتعاً بالنسبة له):

١. أحل واجباتي أولاً بأول.
٢. حتى عندما تكون دراسة المواد مملة وغير ممتعة أحاول الاستمرار في الدراسة حتى أنهيها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. أدخل للدروس بدون أن أكون قد قمت بتحضير واجباتي.

٤. أبذل مجهودي للحصول على علامات جيدة، حتى عندما لا أكون أحب الموضوع.

٥. أتخذ لنفسي أعذاراً لعدم أدائي الواجبات والمهام المدرسية المطلوبة مني.

٦. أضع لنفسي أهداف وغايات عليا في الدراسة.

٧. عندما تكون الدراسة صعبة فإما أن أتركها أو أن أدرس فقط الأجزاء السهلة منها.

٨. اقرأ الكتب الدراسية المقررة علي.

إدارة وتنظيم الوقت:

إن إدارة وتنظيم الوقت بفاعلية هي استراتيجية تعلم مهمة معظم الطلاب لديهم واجبات مختلفة في أوقاتهم الخاصة وفقط عند بناء برامج فعلي وأداء الواجبات الالتزام بها يمكنهم التوفيق بين كل الواجبات. إن بناء واستخدام البرامج تشجع أيضاً الطلاب على أن يكونوا أكثر مسئولين عن تصرفاتهم.

١. أنا غير مهتم بإنهاء الدراسة الثانوية طالما أنني أستطيع إيجاد مهنة.

٢. أشعر بالحيرة ولم أقرر بعد حول ما إذا يجب أن تكون أهدافي في الدراسة والتعليم.

٣. لا أرغب في أن أكون طالباً في المدرسة.

٤. عادة ما أشعر أن لدي سيطرة ضعيفة على ما يحدث في المدرسة.

كما يتطلب بعض المعرفة عن ذاتهم كطلاب ومتعلمين.

ما أفضل وقت وأسوأ وقت بالنسبة لهم خلال اليوم؟

ما المواضيع الأكثر سهولة والمواضيع الأصعب بالنسبة لهم؟

هذا النوع من المعرفة والوعي الذاتي تساعد الطلاب في خلق برامج يمكن العمل به، والمهم في ذلك هو أنه يساعد عل خلق دافعية لاستخدام هذا البرنامج؟

١. أجد صعوبة بالالتزام ببرنامج دراسي ثابت.

٢. أنا أدرس فقط عندما يكون هناك ضغط امتحانات.

٣. عند أداء أغلب الامتحانات، وأشعر بالضغط، وأحاول أن أدخل أغلب المعلومات إلى راسي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في اللحظات الأخيرة.

٤. أدرس جيداً بعد عودتي من المدرسة.

٥. عندما أقرر القيام بواجب دراسي أضع لنفسي وقت محدد من الزمن وألتزم بهذا الوقت.

٦. أهمل الكثير من المواد الدراسية بشكل يتجاوز ما هو مقبولاً.

٧. أقضي الكثير من الوقت مع أصدقائي بحيث أهمل واجباتي.

القلق:

إن المصطلحات الحالية عن القلق تفترض التأثيرات على عملية التفكير الخاصة، على الأداء في المدرسة. إن الأفكار السلبية حول القدرات الذاتية، والذكاء، والمستقبل، والعلاقات مع الغير أو احتمالية النجاح، وتحول انتباه الطالب، وبعيداً عن المهام التي يقوم بها مثل الدراسة أو تقديم امتحان، إذا كان الطالب قلقاً بأنه لن يكون لديه متسع من الوقت لإنهاء الامتحان سوف تصبح الأمور أسوأ، حيث ينشغل بالتفكير في الوقت بدل أن يقدم الامتحان. هذا النوع من السلوك يؤدي إلى تدمير جهد الطالب.

إذا كان الطالب متوتراً قلقاً أو خائفاً حول الدراسة والأداء في الموقف الأكاديمية سوف يحول انتباهه بعيداً عن المهمة الأكاديمية، ويحوله إلى انتقاد الذات أو المخاوف غير العقلانية:

١. أنا قلق من أرسب في دروسي.

٢. أشعر بالإحباط من العلامات المنخفضة.

٣. عندما أدرس أكون متوتراً.

٤. حتى عندما أحضر جيداً للامتحان أشعر عن التقدم للامتحان بقلق كبير.

٥. عند البدء بتقديم امتحان أكون متأكداً بأني سوف أحصل على نتائج جيدة.

٦. أثناء أدائي لامتحان فإن القلق من نتيجة الامتحان تعيقني من التركيز.

٧. أشعر بالغربة عندما أقدم امتحان مهم.

٨. أشعر بعصبية وتوتر شديد عند تقديم الامتحانات التي لا أقدم فيها أفضل ما لدي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التركيز:

إن التركيز يساعد على الانتباه للفعاليات المتعلقة بالمدرسة مثل الدراسة والإصغاء في الصف بدل الأفكار، والعواطف، والمشاعر الملهية، يملك الأفراد قدرة محدودة لمعالجة ما يجري حولهم وفي معالجة أفكارهم الخاصة.

إذا كان الفرد ملتهياً سوف يكون هناك قدرة أقل للتركيز في المهمة التي يقوم بها. بالنسبة للطلاب فإن الالتهاء أو أي شيء يمكن أن يؤثر على التركيز سوف يحول انتباههم عن المهمات المتعلقة بالدراسة:

١. أجد أنه عندما يقوم المعلم بالشرح في الحصة أفكر في أمور أخرى ولا أستمع فعلياً للشرح.
٢. المشاكل خارج المدرسة مثل المشاكل بين الأهل أو الأصدقاء تتسبب في عدم قيامي بواجباتي المدرسية.
٣. أكون أحياناً غير قادر على التفكير بالمهام والواجبات المدرسية لأني لا أشعر بالراحة أو لا يوجد عندي مزاج للدراسة.
٤. أجد صعوبة في الانتباه أثناء الحصص.
٥. أنشغل بسهولة في دراستي.
٦. لا أفهم بعض المواد في الحصص لأني لا أصغي لشرح المدرس.
٧. أنتبه تماماً للمادة أثناء دراستي.
٨. يشرد ذهني كثير عند القيام بالمهام المدرسية.

معالجة المعلومات:

إن التعلم ذو المعنى يعزز من قبل استراتيجيات التنظيم والتفصيل هذه الاستراتيجيات تساعد في بناء الجسور بين ما يعرفه الطالب وما يحاول تعلمه وتذكره. إن استخدام ما نعرفه من قبل وما هو عبارة عن معرفتنا السابقة، وتجاربنا، واتجاهاتنا، ومعتقداتنا، والمهارات التفكيرية للمساعدة في إيجاد معنى للمعلومات الجديدة التي نستقبلها. وفي سبب للنجاح في المواقف التدريبية والتربوية إن الفرق بين الخبير والمبتدأ ليس فقط كمية المعرفة التي يمتلكونها

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولكن أكثر أهمية هو الطريقة التي تنظيم به المعرفة، وهو الفرق بين خزن آلاف الملفات عن طريق رميها في الغرفة مقابل تخزينها بملفات منظمة وذات معنى.

١. أثناء أدائي واجباتي المدرسية، أحاول التفكير في الموضوع لمعرفة وتحديد ما هو مطلوب مني تعلمه بدلاً من الاكتفاء بالقراءة والحفظ.

٢. تعلم الكلمات والأفكار الجديدة من خلال تخيل المواقف التي تستخدم فيه هذه الكلمات.

٣. أعمل على صياغة المادة التي ادرسها بلغتي الخاصة.

٤. عند دراسة موضوع معنى أربط الأفكار ببعضها البعض للوصول إلى المعنى.

٥. أحاول إيجاد علاقة بين ما أتعلمه وما أعرفه من قبل.

٦. أحاول إيجاد علاقة بين ما أدرسه وبين تجاربي الخاصة.

٧. أحاول أن أرى كيف يمكن تطبيق ما أتعلمه في حياتي اليومية.

٨. أحاول إيجاد علاقات بين الأفكار المختلفة في المواد التي أدرسها.

اختيار الأفكار الرئيسة:

إن الدراسة الفعالة وذات التأثير تتطلب بأن يكون الطالب ذو قدرة على اختيار المواد المهمة التي تحتاج إلى انتباه أكثر عمقاً أغلب المحاضرات، والحصص والكتب الدراسية تتضمن مواد مطولة، وأمثلة متعددة، والكثير من التفاصيل الداعمة للمساعدة في شرح ما تم عرضه أو تعليمه أحد المهام المدرسية الرئيسة هي الفصل بين المهم وغير المهم أو ببساطة المعلومات المعدة للتعليم التي ليس هناك حاجة لتذكرها إذا لم يستطع الطالب اختيار المعلومات الناقدة، حينها تصبح الجهة التعليمية معقدة بسبب الكميات الكبيرة للمواد التي يحاول الفرد اكتسابها ،إن نقص هذه المهارة تؤدي إلى احتمالية أن يحدد الطالب الوقت الكافي لدراسة كل المواضيع التي يجب تغطيتها:

١. يمكن التمييز بين ما هو مهم وما هو أقل أهمية بالمعلومات التي يطرحها المعلم.

٢. أحاول التعرف على الأفكار الرئيسة عندما أستمع لشرح المدرس.

٣. من الصعب علي معرفة الأشياء المهمة التي يجب أن أتذكرها من الكتب الدراسية.

٤. عادة عند تأدية الواجبات المدرسية أشعر بأني أضيع بين التفاصيل.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥. أجد صعوبة في إيجاد الأفكار المهمة أثناء القراءة والتي يمكن أن تساعدني على فهم المادة مثل (دروس خصوصية، ودورات، ومساعدة أقارب).

مساعدات الدراسة:

على الطلاب معرفة كيفية استخدام مساعدات الدراسة التي وضعها الآخرين وكيف يمكنهم هم بأنفسهم وضع مساعدات دراسية خاصة بهم يستخدم كتاباً الكتب الدراسية والناشرين عادة عناوين، وخطوط، وفراغ باللون الأبيض، وعلامات خاصة، ومحددات للمواضيع بمساعدة الطلاب لتعلم مواضيع على أية حال إذا لا يعرف الطلاب كيفية الانتباه، واستخدام هذه التلميحات والمساعدات لن يستفيدوا منها، كما أنه لا يعرف الطلاب معرفة كيفية تطوير مساعدات دراسة خاصة بهم عن طريق عمل مخططات، وتحديد وتلخيص نصوص، ووضع خط لتحديد الجمل. هناك الكثير من الفعاليات التي تدعم التعلم ذو المعنى مثل المعلومات التعليمية، ومراجعة الفصول أو مقارنة ملاحظات مع طلاب آخرين لفحص دقتها أو اكتمالها:

١. أحاول الاستفادة من العناوين الرئيسة والفرعية من أجل فهم الدرس.

٢. أثناء قراءتي للكتب، أكتب بعض الملاحظات الهامة التي تفيدني وقت المراجعة.

٣. أقارن دفاتري في الصف مع زملائي حتى أتأكد بأني ألخص وأكتب بالشكل الصحيح.

٤. عند قراءة الكتب المدرسية أحاول التركيز على الجمل الأولى والأخيرة من أغلب الفقرات.

٥. أقوم بإجراء بعض الرسومات أو عمل بعض المخططات التي تساعدني على فهم المواد التي أدرسها.

٦. أقوم بعمل جداول بسيطة أو رسوم بيانية أو قوائم لتنظيم المادة الدراسية.

٧. استخدام العناوين الرئيسة والفرعية كمفتاح لإيجاد الأفكار المهمة في الفصل أو الوحدة الدراسية.

٨. عندما يكون لدي مجال أشارك ببعض الفعاليات داخل المدرسة أو خارجها والتي يمكن أن تساعدني على فهم المادة مثل (دروس خصوصية، ودورات، ومساعدة أقارب).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفحص الذاتي:

إن مراجعة وفحص درجة الفرد في الفهم هي مهمة لاكتساب المعرفة، وضبط الفهم، هاتان الاستراتيجيتان كلاهما يدعم ويسهم في التعلم ذي المعنى والأداء الفعال وبدونها يمكن إن يكون التعلم ناقصاً أو تتواجد أخطاء، وممكن أن تؤدي إلى عدم الضبط.

إن المراجعة والفحص الذاتي أيضاً تسهم في إدماج المعرفة والتفاعل مع المواضيع، واستخدام المراجعات العقلية، والرجوع إلى ملاحظات الحصص النصوص.

التفكير في أسئلة محتملة للإرشاد والقراءة أو المساعدة في التحضير لامتحان كلها طرق مهمة لفحص الفهم، واستنتاج معرفة جديدة، ودمج المعلومات ذات العلاقة. كل ما تعلمه ومن المعرفة السابقة، ومعرفة ما إذا يجب إنهاء الدراسة الإضافية.

١. عند انتهاء الدرس أراجع ملاحظاتي للمساعدة على فهم المعلومات.
٢. لا أحصل على نتائج جيدة بالامتحانات لأني أجد صعوبة في إنهاء تقديمي للامتحان في فترة زمنية قصيرة.
٣. أحاول أن أفكر في الامتحان عند دراسة المواد التي نتعلمها.
٤. أقوم بمراجعة دفتري أو ملاحظاتي قبل بدء الحصة.
٥. أتوقف عادة أثناء قراءة موضوع ما، وأفكر بما قرأت أو أراجع ما تم شرحه عن الموضوع.
٦. خلال شرح المدرس، أختبر تقييماً لمعرفة ما إذا كنت أفهم ما يقوله المدرس أم لا.
٧. أمتحن نفسي حتى أتأكد بأني أفهم المادة التي ادرسها.
٨. أثناء مراجعتي للمواد الدراسية، أقوم بحل الوظائف البيتية.

استراتيجيات الامتحان:

إن الأداء الفعَال للامتحان تتعلق بكل من استراتيجيات التحضير للامتحان واستراتيجيات أداء الامتحان، على الطالب أن يعرف كيف يحضر حسب نوع التقديم، والتحضير للامتحان يلزم معرفة حول نوع الامتحان، مثلاً:

هل سوف تكون الأسئلة قصيرة أو امتحان متعدد الاختيارات. إن الأداء الجيد يتطلب استفادة بسيطة أو مفاهيم جيدة، مصادر وأفكار يجب استخدامها؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحضير الامتحان يتضمن معرفة طرق الدراسة وتعلم المواضيع بطريقة يمكن أن تسهل عملية التذكر واستخدامها بعد ذلك. استراتيجيات تقديم الامتحان تضمن معرفة مميزات الامتحان ومواضيع الامتحان، وكيفية إيجاد خطة فعالة لتقديم الامتحان:

١. نتائجي ضعيفة بالامتحان لأني أجد أني لا أستطيع أن أخطط لدراستي في مدة زمنية قصيرة.
٢. أجد مشكلة في تلخيص ما أسمعه في الحصة أو ما أقرأه بالكتاب.
٣. عندما أقوم بالدراسة أواجه مشكلة بفهم ماذا يجب أن أعمل لتعلم المادة.
٤. في الامتحان أجد صعوبة في فهم ما المطلوب من السؤال.
٥. عند تقديم امتحان ما، أستنتج بأني قد درست المادة غير المطلوبة.
٦. أقوم بحفظ القوانين، المصطلحات والمعادلات وغيرها بدون أن أفهمها.
٧. أجد صعوبة في معرفة كيف أدرس المواضيع المختلفة.
٨. أمتحن نفسياً حتى أتأكد بأني أفهم المادة التي أدرسها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٢. استبيان استراتيجيات التعلم.

الجنس: .....

المدرسة:.....

المعدل الدراسي: ☐ ٩٠٪- فأكثر ☐ ٨٠-٨٩,٩٪

☐ ٧٠-٧٩,٩٪ ☐ أقل من ٧٠٪

أخي الطالب/ة

أضع بين يديك استبياناً يهدف إلى دراسة استراتيجيات التعلم المستخدمة وعلاقتها بكل بكل من الجنس ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر القسم من الاستبيان عن استراتيجيات التعلم، والقسم الثاني من الاستبيان عن مفهوم الذات، الرجاء تنفيذ الخطوات الآتية:

- اقرأ كل عبارة، ثم اسأل نفسك هل ينطبق مضمونها عليك؟ وما درجة ذلك.
- اجب عن جميع العبارات بوضع إشارة على الإجابة التي تنطبق عليك، علماً بأنه توجد خمس درجات للإجابة في القسم الأول على النحو التالي: أ- صحيح تماماً، ب- أحياناً، د- غير صحيح، هـ- غير صحيح بتاتاً.

أما القسم الثاني فدرجات الإجابات ثلاثة، وهي على النحو التالي:

- ينطبق علي بدرجة كبيرة.
- ينطبق علي بدرجة متوسطة.
- لا ينطبق علي.

- أجب عن جميع العبارات، بوضع إشارة على الإجابة التي تنطبق عليك.
- إذا غيرت رأيك تستطيع أن تشطب أجابتك، ومن ثم ضع الإشارة حيث تريد.
- اعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- التفاصيل الشخصية المذكورة للغرض العلمي فقط.

شكراً لتعاونكم

الباحثة

ربى أحمد عبد الرحمن أبو غوش

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإجابات	أ- صحيح تماماً، ب- صحيح، ج- أحياناً، د- غير صحيح، هـ- غير صحيح بتاتاً				
١. أنا قلق من أن أرسب في دروسي	أ	ب	ج	د	ه
٢. يمكنني التمييز بين ما هو مهم وما هو أقل أهمية بالمعلومات التي يطرحها المعلم	أ	ب	ج	د	ه
٣. أجد صعوبة بالالتزام ببرنامج دراسي ثابت	أ	ب	ج	د	ه
٤. عند انتهاء الدرس أراجع ملاحظاتي لمساعدة على فهم المعلومات	أ	ب	ج	د	ه
٥. أنا غير مهتم بإنهاء الدراسة الثانوية ما دام بالإمكان إيجاد مهنة دون دراسة	أ	ب	ج	د	ه
٦. أجد أنه عندما يقوم المعلم بالشرح في الحصة أفكر في أمور أخرى ولا أستمع حقيقة لشرحه	أ	ب	ج	د	ه
٧. أحاول الاستفادة من العناوين الرئيسة والفرعية من أجل فهم الدرس	أ	ب	ج	د	ه
٨. أحاول التعرف على الأفكار الرئيسة عندما أستمع لشرح المدرس	أ	ب	ج	د	ه
٩. أشعر بالإحباط من العلامات المنخفضة	أ	ب	ج	د	ه
١٠. أحل واجباتي الدراسية أولاً بأول	أ	ب	ج	د	ه
١١. المشاكل خارج المدرسة مثل المشاكل بين الأهل أو الأصدقاء تسبب في عدم قيامي بواجباتي المدرسية	أ	ب	ج	د	ه
١٢. أثناء أدائي واجباتي الدراسية أحاول التفكير في الموضوع لمعرفة وتحدي ما هو مطلوب مني تعلمه بدلاً من الاكتفاء بالقراءة والحفظ	أ	ب	ج	د	ه
١٣. أداوم على الدراسة باستمرار حتى لو كانت مملة	أ	ب	ج	د	ه
١٤. أشعر بالحيرة ولم أقرر بعد ما هي أهدافي من الدراسة والتعلم	أ	ب	ج	د	ه
١٥. أتعلم الكلمات والأفكار الجدية من خلال تخيل المواقف التي تستخدم فيها هذه الكلمات والأفكار	أ	ب	ج	د	ه
١٦. أدخل للدروس بدون أن أكون قد قمت بتحضير واجباتي	أ	ب	ج	د	ه
١٧. لا أحصل على نتائج جيدة بالامتحانات لأني أجد صعوبة في إنهاء تقديمي لامتحانات في فترة زمنية قصيرة	أ	ب	ج	د	ه
١٨. لا أرغب في أن أكون طالباً في المدرسة	أ	ب	ج	د	ه

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإجابات	أ- صحيح تماماً، ب- صحيح، ج- أحياناً، د- غير صحيح، هـ- غير صحيح بتاتاً				
١٩. أثناء قراءتي من الكتب، أكتب بعض الملاحظات الهامة التي تفيد في وقت المراجعة	أ	ب	ج	د	ه
٢٠. نتائجي ضعيفة بالامتحانات لأني أجد بأني لا أستطيع أن اخطط لدراستي في مدة زمنية قصيرة	أ	ب	ج	د	ه
٢١. أحاول أن أفكر بأسئلة محتملة في الامتحان عند دراسة المواد التي تتعلمها	أ	ب	ج	د	ه
٢٢. أنا ادرس فقط عندما يكون هناك ضغط امتحانات	أ	ب	ج	د	ه
٢٣. أعمل على صياغة المادة التي أدرسها بلغتي الخاصة	أ	ب	ج	د	ه
٢٤. أقارن دفتري في الصف مع دفاتر زملائي حتى أتأكد بأني ألخص واكتب بالشكل الصحيح	أ	ب	ج	د	ه
٢٥. عندما ادرس أكون متوتراً	أ	ب	ج	د	ه
٢٦. أقوم بمراجعة دفتري أو ملاحظاتي قبل بدء الحصة	أ	ب	ج	د	ه
٢٧. أجد مشكلة في تلخيص ما أسمعه في الحصة أو ما أقرأه بالكتب	أ	ب	ج	د	ه
٢٨. أبذل مجهوداً للحصول على علامات جيدة حتى لو كان الموضع غير محبب لي	أ	ب	ج	د	ه
٢٩. عادةً أشعر أن لدي سيطرة ضعيفة على ما يحدث لي في المدرسة	أ	ب	ج	د	ه
٣٠. أتوقف عادة أثناء قراءة موضوع ما وأفكر بما قرأت أو أرجع ما تم شرحه عن الموضوع	أ	ب	ج	د	ه
٣١. حتى عندما أحضر جيداً للامتحان، أشعر عند التقديم بقلق كبير	أ	ب	ج	د	ه
٣٢. عند دراسة موضوع ما أحاول أن أربط الأفكار ببعضها البعض للوصول للمعنى	أ	ب	ج	د	ه
٣٣. أجد لنفسي أعذاراً لعدم أدائي الواجبات والمهام المدرسية المطلوبة مني	أ	ب	ج	د	ه
٣٤. عندما أقوم بالدراسة أواجه مشكلة في فهم ماذا يجب آن أعمل لتعلم المادة	أ	ب	ج	د	ه
٣٥. عند البدء بتقديم امتحان أكون متأكداً بأني سوف أحصل على نتائج جيدة	أ	ب	ج	د	ه
٣٦. خلال شرح المدرس أختبر نفسي لمعرفة ما إذا كنت أفهم ما يقوله المدرس أم لا	أ	ب	ج	د	ه
الإجابات	أ- صحيح تماماً، ب- صحيح، ج- أحياناً،				

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	د- غير صحيح، هـ- غير صحيح بتاتاً				
٣٧. لا أريد إن أتعلم مواضيع متعددة في المدرسة أريد فقط آن أتعلم مواضيع تساعدني في الحصول على مهنة جيدة في المستقبل	أ	ب	ج	د	ه
٣٨. أحياناً أكون غير قادر على التفكير بالمهام والواجبات المدرسية لأني لا أشعر بالراحة أو لا يوجد عندي مزاج للدراسة	أ	ب	ج	د	ه
٣٩. أحاول إيجاد علاقة بين ما أتعلمه وما أعرفه من قبل	أ	ب	ج	د	ه
٤٠. أضع لنفسي أهدافاً وغايات عليا من الدراسة	أ	ب	ج	د	ه
٤١. عند أداء أغلب الامتحانات أشعر بالضغط وأحاول أن أدخل أغلب المعلومات إلى رأسي في اللحظات الأخيرة	أ	ب	ج	د	ه
٤٢. أجد صعوبة في الانتباه أثناء الحصص	أ	ب	ج	د	ه
٤٣. عند قراءة الكتب المدرسية أحاول التركيز على الجملة الأولى والأخيرة من أغلب الفقرات	أ	ب	ج	د	ه
٤٤. أدرس فقط المواضيع التي أحبها	أ	ب	ج	د	ه
٤٥. انشغل بسهولة عن دراستي	أ	ب	ج	د	ه
٤٦. أحاول إيجاد علاقة بين ما أدرسه وبين تجاربي الخاصة	أ	ب	ج	د	ه
٤٧. أدرس جيداً بعد عودتي من المدرسة	أ	ب	ج	د	ه
٤٨. عندما تكون الدراسة صعبة فإما أن أتركها وأن ادرس فقط الأجزاء السهلة	أ	ب	ج	د	ه
٤٩. أقوم برسم بعض الرسومات أو عمل بعض المخططات التي تساعدني على فهم المواد التي أدرسها	أ	ب	ج	د	ه
٥٠. أكره معظم المهام التي يجب القيام بها أثناء الحصص	أ	ب	ج	د	ه
٥١. في الامتحانات أجد صعوبة في فهم المطلوب من السؤال	أ	ب	ج	د	ه
٥٢. أقوم بعمل جداول بسيطة أو رسوم بيانية أو قوائم لتنظيم المادة الدراسية	أ	ب	ج	د	ه
٥٣. أثناء أدائي الامتحانات فإن القلق من نتيجة الامتحان يعيقني من التركيز	أ	ب	ج	د	ه
٥٤. لا أفهم بعض المواد في الحصص لأني لا أصغي جيداً	أ	ب	ج	د	ه

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإجابات					أ- صحيح تماماً، ب- صحيح، ج- أحياناً، د- غير صحيح، هـ- غير صحيح بتاتاً
٥٥. أقرأ الكتب الدراسية المقررة علي َفي المنهاج	أ	ب	ج	د	ه
٥٦. أشعر بالرعب عندما أقدم امتحاناً مهماً	أ	ب	ج	د	ه
٥٧. عندما أقرر القيام بواجب دراسي أضع لنفسي وقتاً محدداً من الزمن والتزم بهذا الوقت	أ	ب	ج	د	ه
٥٨. عند تقديم امتحان ما أستنتج بأني قد درست المادة غير مطلوبة	أ	ب	ج	د	ه
٥٩. من الصعب علي معرفة الأشياء المهمة التي يجب أن أتذكرها من الكتب الدراسية	أ	ب	ج	د	ه
٦٠. أثناء دراستي انتبه كلياً للمادة	أ	ب	ج	د	ه
٦١. استخدم العناوين الرئيسة والفرعية كمفتاح لإيجاد الأفكار المهمة في الفصل والوحدة	أ	ب	ج	د	ه
٦٢. أشعر بعصبية وتوتر شديد عند تقديم الامتحانات التي لا أقدم فيه أفضل ما لدي	أ	ب	ج	د	ه
٦٣. أقوم بحفظ القوانين والمصطلحات والمعادلات وغيرها دون أن أفهمها	أ	ب	ج	د	ه
٦٤. أمتحن نفسي حتى أتأكد بأني أفهم المادة التي أدرسها	أ	ب	ج	د	ه
٦٥. أهمل الكثير من المواد الدراسية بشكل يتجاوز ما هو مقبول	أ	ب	ج	د	ه
٦٦. أحاول أن أرى كيف يمكن تطبيق ما أتعلمه في حياتي اليومية	أ	ب	ج	د	ه
٦٧. يشرد ذهني كثيراً عند القيام بالمهام المدرسية	أ	ب	ج	د	ه
٦٨. حسب رأيي ما ندرسه في المدرسة لا يستحق الدراسة	أ	ب	ج	د	ه
٦٩. أثناء مراجعتي للمواد الدراسي أقوم بحل الوظائف والواجبات البيتية	أ	ب	ج	د	ه
٧٠. أجد صعوبة في معرف كيف أدرس المواضيع المختلفة	أ	ب	ج	د	ه
٧١. عادةً عند تأدية الواجبات المدرسية أشعر بأني أضيع بالتفاصيل ولا أستطيع تذكر الأفكار الأساسية	أ	ب	ج	د	ه
٧٢. أشارك بعض الفعاليات داخل المدرسة أو خارجها والتي يمكن أن تساعدني في فهم المادة مثل (دروس خصوصية، ودورات، ومساعدة الأقارب)	أ	ب	ج	د	ه
٧٣. أقضي الكثير من الوقت مع أصدقائي بحيث أهمل واجباتي المدرسية	أ	ب	ج	د	ه
الإجابات					أ- صحيح تماماً، ب- صحيح، ج- أحياناً،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	د- غير صحيح، هـ- غير صحيح بتاتاً				
٧٤. عند تقديم امتحان أو كتابة موضوع أو غير ذلك من المهام المدربة أجد نفسي لا أفهم ما يريده المدرس بالضبط، وهذا يؤثر على أدائي	أ	ب	ج	د	ه
٧٥. أحاول إيجاد علاقات بين الأفكار المختلفة في المواد التي أدرسها	أ	ب	ج	د	ه
٧٦. أجد صعوبة في إيجاد الأفكار المهمة أثناء القراءة	أ	ب	ج	د	ه

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٣. مقياس بيرس – هارس لقياس مفهوم الذات.

الرقم	العبارة	ينطبق علي بدرجة كبيرة	ينطبق علي بدرجة متوسطة	لا ينطبق علي
١	أكون حزيناً في أغلب الأحيان.			
٢	أحسن التصرف في المدرسة.			
٣	عندما أكبر سوف أصبح شخصاً مهماً.			
٤	زملائي لا يحبونني.			
٥	لديّ أفكار جيدة ومفيدة.			
٦	إن مظهري يضايقني.			
٧	أنا قوي وصلب.			
٨	أشعر بالتوتر عندما يوجه الأستاذ سؤال لي.			
٩	أشعر بتوتر عندما يكون لدينا امتحانات في المدرسة.			
١٠	لديّ عدد قليل من الأصدقاء في المدرسة.			
١١	أتقن عمل أشياء يدوية كثيراً.			
١٢	أنا شخص مسرور كثيراً.			
١٣	أنا محظوظ كثيراً في حياتي.			
١٤	أخطئ كثيراً بالمدرسة.			
١٥	أسبب المشكلات لأسرتي.			
١٦	أشعر أنني عضو مهم في أسرتي ولي رأي مسموع بينهم.			
١٧	أفضل أن أقوم بالأشياء بطريقتي الخاصة وبأفكاري.			
١٨	لديّ عينان جميلتان.			
١٩	لديّ شعر جميل.			
٢٠	أتنازل عن رأيي بسهولة.			
٢١	أغضب كثيراً وبسرعة.			
٢٢	أستطيع الرسم بشكل جيد وجميل.			
٢٣	والدي ووالدتي يأملان مني الكثير.			
٢٤	أحب نفسي كما هي ولا أحب أن أتغير.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	العبارة	ينطبق علي بدرجة كبيرة	ينطبق علي بدرجة متوسطة	لا ينطبق علي
٢٥	أقوم بسلوك سيئ مثل الكذب والسرقة.			
٢٦	أتصرف بشكل غير مناسب في المدرسة.			
٢٧	أنا أقوم بواجباتي المدرسية.			
٢٨	أنا بطيء في إنهاء واجباتي المدرسية.			
٢٩	أمرض كثيراً.			
٣٠	أقلق كثيراً.			
٣١	أشعر بأنني مهمل وليس لي قيمة بين الناس.			
٣٢	آخر من يتم اختياره للمشاركة في اللعب.			
٣٣	أتمنى لو أنني مختلف عما أنا عليه.			
٣٤	أنا لست سعيداً.			
٣٥	أتسبب في إزعاج أخواتي وأخواني.			
٣٦	غالباً أطلع أهلي في البيت، وأعمل ما يريدونه مني.			
٣٧	أشعر أنني عضو مهم في الصف.			
٣٨	لديّ القدرة لشرح درس أمام الطلاب في الصف.			
٣٩	مظهري جميل.			
٤٠	أنام جيداً بالليل.			
٤١	أشعر بضيق في البيت.			
٤٢	لديّ الكثير من الأصدقاء.			
٤٣	أخيب أمل أسرتي كثيراً.			
٤٤	أكون قاسياً مع الناس.			
٤٥	أوقع نفسي في الكثير من المشاكل.			
٤٦	أتطوع للعمل في المدرسة في أغلب الأحيان.			
٤٧	أنا محبوب من قبل الناس.			
٤٨	عندما أحاول القيام بشيء ما فإن الأمور تسير باتجاه آخر.			
٤٩	أخاف في أغلب الأحيان.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	العبارة	ينطبق علي بدرجة كبيرة	ينطبق علي بدرجة متوسطة	لا ينطبق علي
٥٠	الناس يضايقونني بكلامهم وتصرفاتهم.			
٥١	أقوم بالمراقبة بدل المشاركة في اللعب.			
٥٢	أتصرف بدون تفكير.			
٥٣	من السهل التعامل معي.			
٥٤	أكره المدرسة.			
٥٥	ألتزم الصمت ولا أشارك الآخرين في أغلب المواقف.			
٥٦	معنوياتي عالية.			
٥٧	أسقط الأشياء أو أكسرها دائماً.			
٥٨	أبكي بسهولة.			
٥٩	قائد في الألعاب الجماعية والرياضية.			
٦٠	أفضّل العمل وحدي أكثر من العمل مع المجموعة.			
٦١	يمكن الثقة بي.			
٦٢	أفكر بأفكار سيئة.			
٦٣	أنسى ما تعلمت.			
٦٤	أنا قارئ جيد.			
٦٥	أنا خجول ولا أحب المشاركة في الأعمال التي تظهر الخجل.			
٦٦	زملائي في الصف يضحكون علي ويسخرون مني.			
٦٧	أنا محبوب من قبل الفتيات والأولاد.			
٦٨	أحب أخواتي وإخواني.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٤. الكتب الرسمية.

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ٤/٨/ ١٩٥٦٣
التاريخ: ١٤/١١/١٤٢٥هـ
الموافق: ١٩/١٢/٢٠٠٥م

معالي وزير التربية والتعليم
القدس

تحية طيبة وبعد،

فأرجو إعلامكم أن الطالبة ربى أحمد عبد الرحمن ، من طلبة برنامج ماجستير علم النفس التربوي في كلية العلوم التربوية تقوم بإعداد رسالة بعنوان " استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة وعلاقتها بكل من الجنس ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر في مدينة القدس"، وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طلاب وطالبات الصف العاشر في المدارس التابعة لمدينة القدس.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه. علماً بأن المشرف هو الأستاذ الدكتور أحمد الزق.

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
والاجتماعية وخدمة المجتمع

(الدكتور محمد عيد ديراني)

ص/

هاتف ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel:L (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استبيان

إستراتيجيات التعلم

الجنس : .....

الصف: ..... العمر: .....

المدرسة: ..... التاريخ: .....

المعدل: .....

أخي الطالب / أختي الطالبة :

أضع بين يديك استبياناً يهدف إلى دراسة استراتيجيات التعلم المستخدمة وعلاقتها بكل من الجنس ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر ، الرجاء تنفيذ الخطوات الآتية:

- اقرأ كل عبارة، ثم اسأل نفسك هل ينطبق مضمونها عليك؟ وما درجة ذلك.
- أجب عن جميع العبارات بوضع إشارة على الإجابة التي تنطبق عليك، علماً بأنه توجد خمس درجات للإجابة على النحو التالي: أ- صحيح تماماً، ب- صحيح، ج- أحياناً ، د- غير صحيح ، هـ - غير صحيح بتاتاً ، وهذه الإجابات تنطبق على جميع الأسئلة.
- أجب عن جميع العبارات بوضع إشارة على الإجابة التي تنطبق عليك
- إذا غيرت رأيك تستطيع أن تشطب إجابتك، ومن ثم ضع الإشارة حيث تريد.
- إعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- التفاصيل الشخصية المذكورة للغرض العلمي فقط.

شكراً لتعاونكم

الباحثة

ربى عبد الرحمن أبو غوش

FROM :ABU GOSH GAS LTD FAX NO. :0253371S9 May. 23 2006 03:03PM P1

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The effect of SELF CONCEPT AND GENDER In LEARNING STRATEGIES That USED BY THE STUDENTS OF THE TENTH GRADE ON JERUSALEM (AL-QUDS)

By

Ruba Ahmed Abdel Rahman

Supervised

Dr. Ahmed Yahya Al-Zaq

ABSTRACT

This thesis presents research testing the effect of self concept and gender on Learning Strategies which used by the students of the tenth grade in Jerusalem (Al-Quds).

(288) students males and females at the tenth grade studying within the public schools of Jerusalem completed questionnaires assessing the scales where used in this study : .

Two scales where used in this study : First the study and learning scale (LASSI) developed by Winstein, and her colleagues (1985), The second is: the Harris & Paris scale to measure the self concept which was prepared by for the Arab environment, by (Al-Dawood, 1982).

The following statistic methods were applied:

- The Arithmetic means, and the Standard Deviations to answer the first question.
- "T" test to two separate samples ,The analysis of variance ANOVA (2*2), to answer the second, the third and the fourth questions.

The Research presents the following results:

1- The Means of learning strategies used for the tenth grade in Jerusalem varied between (2.41-3.48). The highest mean was of the field of Attitude, while the lowest mean was information processing.

2- There is a statistic difference between males and females in most of the strategies. Also the Arithmetic means show the females' hi performance in certain fields like (Attitude, time management and organization, concentration, and test strategies), for the males' high performance in other fields like (worry, information processing and management, study Aids, and self testing).

3- There is a statistic difference among students having high self concept and students having low self concept in all fields except motivation field.

4- There was no statistic difference in learning strategies attributed to interaction between gender and self concept, therefore learning strategies used by the tenth grade students in Jerusalem according to interaction between gender and self concept.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

www.manaraa.com