درجة توظيف طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الأونروا لاستراتيجيات التعلم في دراستهم لمساقات الدراسات الإسلامية والرياضيات

د. محمد شريف مصطفى: أستاذ مشارك – كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا
أ. د. محمد مصطفى العبسي: أستاذ – كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة توظيف طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا لاستراتيجيات التعلم في دراسة مساقات الدراسات الإسلامية والرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (192) طالباً وطالبة، تم تعريضهم لاستبانة استراتيجيات التعلم، التي تتكون من 35 فقرة، والموزعة على مجالين، الأول: استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، وتحتوي على خمس استراتيجيات، والثاني: استراتيجيات إدارة الموارد، وتحتوي على أربع استراتيجيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم كانت متوسطة في كل من مجالي أداة الدراسة وفي الأداة الكلية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم في كل من: المجال الأول (استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة) والأداة الكلية، حسب متغير المساق الذي يدرس له الطلبة، لصالح مساقات الرياضيات مقارنة بمساقات الدراسات الإسلامية، فيما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير جنس الطالب.

الكلمات المفتاحية: توظيف، استراتيجيات التعلم، الأونروا، الدراسات الإسلامية، الرياضيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Employment Degree of Learning Strategies of the Faculty of Educational Sciences and Arts/ UNRWA Students in their Study of Islamic Studies and Mathematics Courses

Dr. Mohammad Shareef Mustafa: Associate Prof. - Faculty of Educational Sciences and Arts/ UNRWA

Dr. Mohammad Mustafa Al-absi: Associate Prof. - Faculty of Educational Sciences and Arts/ UNRWA

Abstract:

This study aimed to measure the employment degree of learning strategies of the Faculty of Educational Sciences and Arts/ UNRWA students in their study of Islamic studies and mathematics courses. The study sample consisted of (192) male and female students who were exposed to learning strategies scale, which consists of 35 items, distributed to two domains: the first domain is Cognitive and metacognitive strategies, which contains five strategies, and the second domain is: Resourse management strategies, which contains four strategies. The results of the study revealed that the degree of students' employment of learning strategies was moderate in the two domains of the study and the total tool. The results also revealed that there were statistically significant differences in the degree of students' employment of learning strategies in the first domain (Cognitive and metacognitive strategies) and in the total tool according to the variable of the course studied by students in favor of mathematics courses compared with Islamic studies courses, meanwhile, the study results revealed that there were no statistically significant differences in the degree of students' employment of learning strategies, due to students' gender.

Key words: Employment, Learning Strategies, UNRWA, Islamic Studies, Mathematics.

www.manaraa.com

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاستراتيجية هي مجموعة الإجراءات والوسائل التي يؤدي استخدامها إلى تمكين الطلبة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة (جامل، 2000، ص18)، وهي مجموعة من الإرشادات والقواعد التي تعنى بوسائل تحقيق هدف تعليمي ضمن موقف معين، وهي كذلك مجموعة من الإجراءات والأفعال المرتبطة التي تظهر على هيئة أداءات أثناء العملية التعليمية، بهدف تيسير حدوث التعلم ومساعدة الطالب في الوصول إلى الهدف.

وقد ظهرت في السابق استراتيجيات تقوم على جهد المعلم فقط، حيث ركزت تلك الاستراتيجيات على أن المعلم هو الأساس في عملية التدريس والطالب متلقي للمعلومات فقط؛ لذا فقد ظهرت استراتيجيات تعتمد على تلقين المعلومات للطالب دون أن يكون له دور في تلك العملية. وفي العصر الحديث انتقل اهتمام التربويين من عملية التعليم التي يقوم بها المعلم إلى عملية التعلم التي يقوم بها الطالب، مع التأكيد على أهمية الربط بين مفهومي التعليم والتعلم، وإظهار التفاعل المتبادل بين هاتين العمليتين (عباس والعبسي، 2009، ص153)، وقد ظهرت نتيجة لذلك ما تسمى بالاستراتيجيات التعليمية–التعلمية الفاعلة وهي الاستراتيجيات التي يكون دور المتعلم فيها فاعلاً ونشطاً في معالجة المعلومات للوصول إلى المعرفة الجديدة، اعتماداً على جهده الشخصي.

والاستراتيجية يتم انتقاؤها تبعاً لمتغيرات معينة، وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة أو النمط المناسب، والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقاً لعوامل معينة. وتعدّ استراتيجيات التعلم جزءاً مهماً من النجاح في الفصول الدراسية (Dumford; Cogswell & Miller, 2016)، وهناك بعض الحقول والميادين التي تشدّد على استخدام استراتيجيات التعلم، مثل المهن الصحية والبيولوجيا والزراعة والموارد الطبيعية ومهن الخدمات الاجتماعية، في حين تستخدمها مجالات أخرى مثل الهندسة والعلوم الفيزيائية والرياضيات وعلوم الحاسوب بدرجة أقل.

ويمكن التمييز بين الطريقة والنمط في أن الطريقة تقوم على مجموعة مبادئ تربوية نفسية، والنمط يقوم على نظرية في التعلم تنسب إلى مدرسة من المدارس النفسية المعروفة، أما الأسلوب له تطبيقات خاصة بمواد دراسية معينة وفي مستويات صفية معينة (مرعي والحيلة، 2015، ص 26–28).

ويعتمد منحى التعلم ذاتي التنظيم نظرياً على آراء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي والبنائية الاجتماعية، فتوصف عملية التعلم بأنها نموذج يظهر فيه التفاعل مع البيئة والسمات الشخصية وطريقة السلوك (Tasci & Yurdugul, 2016)، ويمكن تعريف التعلم ذاتي التنظيم بأنه طريقة في التعلم تقوم بتنظيم عملية التعلم من خلال خلق معتقدات نابعة من المتعلمين أنفسهم، ويمكن فهمه على أنه يجري من خلال مسؤولية المتعلم عن عملية التعلم، وهذا بناء معقد يتضمن ما وراء المعرفة، ومراقبة الاهتمام، والدافعية، والانفعالات، واستراتيجيات التعلم.

ويوجد العديد من النظريات والنماذج المختلفة لإستراتيجيات وأنماط التعلم بأبعاد ومتغيرات متعددة ومتغيرة (Bostrom, 2011)، وهذه النظريات تفترض ببساطة أن كل فرد يستطيع التعلم، لكن بطرق ومستويات مختلفة، وهذا يؤدي إلى وجود تفضيلات لدى الطلبة في أنماط التعلم، وهذه التفضيلات في أنماط التعلم هي تركيبة من أنماط بيولوجية وأنماط متعلمة، وهذا يعني أن الاستراتيجيات والطرق والظروف والمواد والتعليمات نفسها قد تكون فاعلة لبعض الأفراد ولكنها قد تكون غير فاعلة لأفراد آخرين، ويعود التنوع في أساليب التعلم إلى أنه لا يوجد أسلوب واحد يحقق أفضل النتائج لجميع الطلاب (سرور، 2004).

وقد ذكر بوساتو وآخرون (Busato, et al, 1998) أن أساليب التعلم تعد نوعاً من الاستراتيجيات العامة للطلبة، فمثلاً توصف هذه الأساليب بأنها بمستوى (سطحي، متعمق) كما هو لدى مارتون وسالجو، أو بالأسلوب (الكلي، المتدرج) كما هو لدى باسك، أو بـ (المعالجة العميقة، المعالجة الموسعة، الدراسة المنهجية، استرجاع الحقائق) كما هو لدى شمك، أو بالأسلوب (التباعدي، المستوعب، التقاربي، المتكيف) كما هو لدى كولب، أو كتوجيهات مثل (التوجيه التحصيلي، التوجه نحو المعنى، التوجه نحو إعادة الإنتاجية، التوجه نحو الأكاديمية) كما هو لدى انتوستل، وتوصف أيضاً كأساليب تعلم مثل (السطحي، العميق، التحصيلي) كما هو لدى بيجز.

وقد يتساءل الكثير من الطلبة عن سبب عدم حصولهم على علامات مرتفعة في الاختبارات، بالرغم من بذل الجهود الكبيرة في الدراسة (Solso, 1979, p.53). ويختلف الأفراد باختلاف بيئاتهم التي قد تكسبهم أنماطاً وأساليب متنوعة (المنجومي، 1418 هـ)، حيث يحب بعضهم التنظيم والعمل وفق خطط وجداول معدة مسبقاً، ويكون بعض الأفراد خياليين عند استماعهم للمحاضرات والندوات التي تثير خيالهم، ويميلون إلى حب القراءة والاطلاع ولا يجيدون عملية الحفظ والتذكر، بينما يحب البعض أن يكون تطبيقياً عملياً، يعمل بشكل أكبر من خلال التشجيع والمكافأة على المهام التي ينجزها، ويكون البعض منطوياً، يفضّل العمل بمفرده.

ويعد الاهتمام بالكشف عن استراتيجيات تعلم الطلبة أحد المداخل الهامة في مساعدة المعلم على اختيار أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية (سويد، 2003)، ويميل المتعلم الناجح إلى استخدام الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها والأهداف التي يعمل على تحقيقها (العبدان، 1993، ص141).

وقد أشارت دراسات كل من مارتون وسالجو (Morton & Saljo) عام 1976 إلى أن الطلبة يمتلكون إما مستوى عميقاً من المعالجة من خلال الانتباه إلى العلاقات بين الأفكار، أو مستوى سطحياً من المعالجة، من خلال التركيز على حقائق محدودة والحفظ الآلي. وقد عرّف تورنوالد وآخرون أسلوب التعلم العميق بأنه ميل لدى الفرد لمعالجة المعلومات بقصد تمثّل ما تحتويه المادة من معلومات، وما تتضمنه من أفكار، وربطها بالمعلومات السابقة لديه، بحيث تصبح جزءاً من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بنائه المعرفي (Turnwald; Bull & Seeler, 1993)، كما عرّف أسلوب التعلم السطحي بأنه ميل لدى الفرد لمعالجة المعلومات، يقوم عل التكرار الآلي للمادة، بقصد استظهارها بشكلها الأصلي دون تفكير فيها، أو إعادة صياغتها. والطلاب الذين يستخدمون الأسلوب العميق في التعلم يفضلون المحاضرات التي تثير الدافعية والتنافس، بينما يفضل الطلبة الذين يستخدمون الأسلوب السطحي المحاضرات التي تزودهم بالمعلومات الجاهزة والبسيطة (Entwistle, 1991).

وقد ذكر فيلدر (Felder, 1993) أنه يمكن تحديد استراتيجية أو نمط التعلم للطالب من خلال الإجابة عن الأسئلة الخمس التالية:

– ما نوع المعلومات التي يفضل الطالب استقبالها؟ الحسية مثل الرؤى والأصوات، أم الحدسية مثل التذكر والأفكار.. ؟

– ما هي الظروف التي يفضلها لاستقبال المعلومات الحسية؟ البصرية مثل الصور والرسومات، أم اللفظية مثل الأصوات والكلمات المكتوبة والمتحدَّث بها ؟

– ما هو التنظيم الذي يرتاح له الطالب؟ الاستقرائي مثل استخدام الحقائق والملاحظات المعطاة للوصول إلى المبادئ، أم الاستنتاجي مثل استخدام المبادئ للوصول إلى النتائج والتطبيقات ؟

– كيف يفضل الطالب معالجة المعلومات؟ بشكل سريع مثل الانخراط في نشاط مادي أو مناقشة، أم بشكل تأملي مثل البحث عن الدوافع؟

– كيف يحرز الطالب تقدماً نحو الفهم؟ بطريقة متسلسلة مثل السير المنطقي بخطوات صغيرة متزايدة، أم بطريقة شمولية مثل النظرة الكلية للأشياء؟

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم وعلاقتها بمتغيرات أخرى، ففي دراسة كيفينن (Kivinen, 2003) حول استخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في ثلاث مدارس دولية في فنلندا ولوكسمبورغ، تكونت عينة الدراسة من 198 طالباً وطالبة، تم تعريضهم لمقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ)، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع تميزوا بأنهم لديهم فاعلية ذاتية وتوجهات نحو القيام بالمهمات، ولديهم دافعية داخلية، ويستخدمون استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، بينما أظهر الطلبة ذوو التحصيل المتدني معاناتهم من قلق الامتحان، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون في الرياضيات استراتيجيات مختلفة عن المواد الأخرى، حيث يكونون في الرياضيات أكثر تنظيماً ويستخدمون استراتيجيات المراجعة والتكرار، ويميلون إلى طلب المساعدة بشكل أكبر من المواد الأخرى التي يستخدمون فيها التفصيلات والتفكير الناقد بشكل أكبر.

وفي دراسة (جديد، 2010) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (المعالجة العميقة والمعالجة السطحية) وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي، فقد تكونت عينة الدراسة من (264) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، وقد استخدمت الباحثة مقياس أساليب المذاكرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب تعلم (المعالجة العميقة والمعالجة السطحية) ودرجات التحصيل الدراسي، وهذا يعني ازدياد درجات التحصيل الدراسي بازدياد اعتماد الطالب على أسلوب التعلم العميق، وتقل درجاته عندما يقل اعتماده عليه، والعكس صحيح بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي، فتقل درجات التحصيل الدراسي عندما يزداد الاعتماد عليه في التعلم.

وفي دراسة (الغامدي، 1434 هـ) التي هدفت إلى التعرّف إلى أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، فقد تكونت عينة الدراسة من (1025) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، تم تعريضهم لتطبيق مقياس أساليب التعلم حسب تعريف كولب (Kolb)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التعلم التي تفضلها عينة الدراسة هي الأسلوب التقاربي (مفاهيم مجردة وتجريب فعال)، ثم الأسلوب التمثيلي (خبرة محسوسة وملاحظة تأملية)، ثم الأسلوب التكيفي (مفاهيم مجردة وملاحظة تأملية، ثم الأسلوب التباعدي (خبرة محسوسة وتجريب فعال)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للتخصص الدراسي (الطبيعي، الشرعي).

وفي دراسة شيرافات وكبيري وسوري (Sherafat; Kabiri & Soori, 2014) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلبة الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة، فقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من جامعة آزاد الإسلامية في إيران، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات الذاكرة كانت الاستراتيجية الأكثر شيوعاً بين الطلبة، فيما كانت الاستراتيجيات المعرفية هي الأقل شيوعاً بين الطلبة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم مقارنة بالذكور.

وفي دراسة (الكعبي، 2015) التي هدفت إلى التعرّف على أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة، فقد تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من محافظة بغداد – الرصافة، وقد تم تطبيق مقياس فلدر وسولومون في أساليب التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ليس لديهم أسلوب محدد من التعلم، حيث يستخدم كل متعلم جميع الأساليب في أوقات مختلفة حسب حاجتهم إلى المعرفة، وليس من الضروري أن تكون جميعها في المستوى نفسه، فعندما تكون الحاجة إلى المعرفة عالية يستخدم الطلبة أساليب تعلم معرفة كثيرة.

وفي دراسة سيتيادي وسوكرلان وماهبل (Setiyadi; Sukirlan & Mahpul, 2016) التي هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التعلمية التي يوظفها المتعلمون في تعلّم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في أندونيسيا، فقد تكونت عينة الدراسة من (73) طالباً من طلبة الفصل السابع من قسم اللغة الإنجليزية، وقد تم جمع البيانات من خلال تطبيق استبيان استراتيجيات تعلّم اللغة واختبار إجادة اللغة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والاجتماعية، كما أظهرت نتائج الدراسة ارتباط المهارات اللغوية المختلفة باستراتيجيات التعلم المختلفة ارتباطاً كبيراً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة أويجون وكلنسر (Uygun & Kilincer, 2017) التي هدفت إلى فحص استراتيجيات تعلّم الفنون الجميلة لدى طلبة المدارس الثانوية في تركيا، فقد تكونت عينة الدراسة من (139) طالباً، تم تعريضهم لمقياس الاستراتيجيات المستخدمة أثناء ممارسة وتعلّم الموسيقى الأدائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الطلبة في استراتيجيات التفصيل أعلى من مستوياتهم في استراتيجيات التنظيم، ومستوياتهم في استراتيجيات الإعادة والمراجعة أعلى من مستوياتهم في الاستراتيجيات الأخرى.

يظهر من الدراسات السابقة وجود تباين في استراتيجيات التعلم التي يوظفها الطلبة ومستويات توظيفها، وتأتي هذه الدراسة لاستكمال الأدب النظري والدراسات السابقة في قياس درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم، وتختلف عن الدراسات السابقة في تطبيق مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)، الذي طوّره بنترتش وآخرون عام 1991 لقياس استراتيجيات التعلم ضمن مجالين، هما: استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، واستراتيجيات إدارة الموارد (Kivinen, 2003).

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: "ما درجة توظيف طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا لاستراتيجيات التعلم في دراسة مساقات الدراسات الإسلامية والرياضيات؟"

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1) ما درجة توظيف طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا لاستراتيجيات التعلم؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم تعزى للمساق الذي درسه الطلبة؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم تعزى لجنس الطالب؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تطبيقها على فئة من طلبة الجامعات؛ لمعرفة استراتيجيات التعلم التي يوظفها الطلبة في دراستهم، حيث يمكن أن تكون هذه الاستراتيجيات التي يوظفونها أساساً يعتمد عليه الكثير منهم في حياتهم المهنية كمعلمين للمستقبل، فالفرد الذي يعتاد على توظيف استراتيجيات تعلمية خاصة به سوف يعكس هذا التوجه على طلبته الذين سيقوم بتعليمهم من خلال حثهم على أن يكون لكل طالب استراتيجياته الخاصة به في التعلم.

وبما أن الحصول على المعرفة أمر ضروري وهام في تطور الفرد والمجتمع، فإنه غالباً ما يتولد لدى الفرد الفضول والرغبة في فهم أنفسهم وبيئتهم ومحيطهم، من خلال دوافع داخلية وخارجية، مستخدمين استراتيجيات تعلمية متنوعة تتناسب والموقف التعليمي الذي يحيط بهم.

كما تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن استراتيجيات التعلم التي يوظفها الطلبة، حتى يستفيد الخبراء والمختصون من نتائج هذه الدراسة والدراسات ذات العلاقة في تصميم الاستراتيجيات وطرق التدريس التي تساعد في تحسين تحصيل الطلبة في الدراسات الإسلامية والرياضيات. كما يستفيد المعلمون من هذه الدراسة في إدراك أن الطلبة لديهم استراتيجيات تعلم مختلفة، وكل طالب له قدراته وإمكاناته وإدراكاته الخاصة به، والتي تتطلب من المعلم مراعاتها والاهتمام بها، من أجل إظهار أقصى ما تسمح به قدرات الطالب.

كما تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة في الوطن العربي، التي تستخدم مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) والتي تتصدى للكشف عن استراتيجيات التعلم التي يوظفها الطلبة، وعلاقة ذلك بطبيعة تصنيف المساقات التي يدرسها الطلبة إلى مساقات علمية ممثلة بالرياضيات، ومساقات أدبية ممثلة بالدراسات الإسلامية.

التعريفات الإجرائية:

استراتيجيات التعلم: الاستراتيجيات الواردة في مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ضمن مجالين، هما: استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، واستراتيجيات إدارة الموارد. وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة على مقياس استراتيجيات التعلم المطوّر لأغراض الدراسة.

كلية العلوم التربوية والآداب: هي كلية جامعية تابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، تمنح درجة البكالوريوس في تخصصات معلم صف واللغة العربية واللغة الإنجليزية، وتتبع نظام وزارة التعليم العالي في الأردن.

محددات الدراسة:

- أداة الدراسة هي مقياس استراتيجيات التعلم، تم تطويره لأغراض الدراسة، لذا فإن تفسير النتائج يعتمد بشكل كبير على درجة صدق الأداة، وعلى درجة ثباتها، علماً بأنه تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- اقتصار الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية، وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة على طلبة الكليات الأخرى.
- اقتصار الدراسة على استراتيجيات التعلم التي يوظفها الطلبة في دراسة مساقات الدراسات الإسلامية والرياضيات، وهذا يحد من تعميم النتائج على المساقات الأخرى.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على تحديد استراتيجيات التعلم التي يوظفها طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في وكالة الغوث الدولية، في دراستهم لمساقات الدراسات الإسلامية والرياضيات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية والآداب، الملتحقين في تخصصات: معلم الصف واللغة الإنجليزية واللغة العربية والجغرافيا، وعددهم (1067) طالباً وطالبة، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل للعام الجامعي 2017/ 2018.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (192) طالباً وطالبة، وقد تم تحديد أفراد العينة بالطريقة الطبقية اعتماداً على متغيري: المساق الذي درسه الطالب وجنس الطالب، واختيار العدد المطلوب في كل متغير بطريقة عشوائية. ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيري المساق والجنس:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيري المساق والجنس

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة	المجموع
المساق الذي درسه الطالب	دراسات إسلامية	98	%51	192
	رياضيات	94	%49	
الجنس	ذكر	17	%9	192
	أنثى	175	%91	

أداة الدراسة:

تشتمل الدراسة على مقياس تم تطويره اعتماداً على مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ)، الذي طوّره بنترتش وآخرون عام 1991 لقياس استراتيجيات التعلم والوارد في دراسة (Kivinen, 2003).

وقد تم تطوير المقياس حسب الخطوات الآتية:

– تكوّن المقياس في صورته الأصلية من (50) فقرة لقياس استراتيجيات التعلم، موزّعة على مجالين، هما: استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة (31 فقرة)، واستراتيجيات إدارة الموارد (19 فقرة).

– تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الترجمة، كما تم عرضه على محكمين متخصصين في علم النفس والقياس والتقويم لإبداء ملاحظاتهم واختيار الفقرات الملائمة، وقد تم الاتفاق على (35) فقرة موزّعة على مجالي استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة (21 فقرة)، واستراتيجيات إدارة الموارد (14 فقرة). ويبين الجدول (2) توزيع فقرات المقياس على مجالاته.

الجدول (2): توزيع فقرات مقياس استراتيجيات التعلم على المجالات

المجال	الاستراتيجيات	أرقام الفقرات	العدد	المجموع
استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة	الإعادة والمراجعة	7، 24، 30	3	**21**
	التوضيح والتفصيل	19، 26، 28	3	
	التنظيم	1، 9، 15، 27	4	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	التفكير الناقد	13، 17، 29	3	
	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	2، 5، 11، 20، 21، 22، 33، 34	8	
استراتيجيات إدارة الموارد	إدارة ظروف الوقت والدراسة	4، 10، 18، 31، 35	5	14
	تنظيم الجهد	6، 14، 25	3	
	تعلم الرفاق	3، 12، 16	3	
	البحث عن المساعدة	8، 23، 32	3	
المجموع				**35**

– تم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي (كبيرة، متوسطة، قليلة) للحكم على درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم، حيث تم الاعتماد على المعيار الآتي:

* إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من أو يساوي 2.34 تكون درجة التوظيف كبيرة.

* إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من أو يساوي 1.67 وأقل من 2.34 تكون درجة التوظيف متوسطة.

* إذا كان المتوسط الحسابي أقل من 1.67 تكون درجة التوظيف قليلة.

– تم التحقق من صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة، عددهم (25) طالباً وطالبة، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين تقديرات الطلبة لكل فقرة وبين المجال الذي تنتمي إليه الفقرة وبين المقياس الكلي، وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، وهذا يعني أن المقياس يقيس ما أُعِدَّ لقياسه.

– للتحقق من ثبات المقياس، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة، عددهم (25) طالباً وطالبة، كما تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.85)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- تم تطوير أداة الدراسة، وهي مقياس استراتيجيات التعلم، ليتم تطبيقه على عينة الدراسة.
- تم تحديد عينة الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية، للفصل الأول من العام الدراسي 2017/ 2018.
- تم تجريب المقياس على عينة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة، للتحقق من الصدق والثبات.
- تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، وقد تمت متابعة تطبيقه من قبل الباحثين.
- تم رصد استجابات عينة الدراسة على الأداتين لتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تعد هذه الدراسة دراسة وصفية مسحية، وتشتمل على متغير أساسي، هو درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم، ويقاس بعلامة الطالب على المقياس المعد لأغراض الدراسة.

كما تشتمل على المتغيرات الثانوية الآتية:

1- المساق الذي درسه الطالب: وله مستويان، هما (دراسات إسلامية، رياضيات).

2- الجنس: وله مستويان، هما (ذكر، أنثى).

المعالجة الإحصائية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الواردة في كل مجال من مجالي المقياس لتحديد درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم، كما تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم، حسب متغيري: المساق الذي درسه الطالب، وجنس الطالب.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توظيف طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا لاستراتيجيات التعلم ؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الاستراتيجيات الواردة في مقياس استراتيجيات التعلم، ودرجة توظيف كل استراتيجية، ويبين الجدول (3) هذه النتائج.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على استراتيجيات التعلم ورتبة ودرجة توظيف كل استراتيجية

المجال	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة	الإعادة والمراجعة	2.54	0.27	1	كبيرة
	التوضيح والتفصيل	1.98	0.36	3	متوسطة
	التنظيم	2.11	0.37	2	متوسطة
	التفكير الناقد	1.57	0.38	5	قليلة
	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	1.65	0.21	4	قليلة
	المجال الكلي	**1.90**	**0.12**	–	**متوسطة**
استراتيجيات إدارة الموارد	إدارة ظروف الوقت والدراسة	2.17	0.31	2	متوسطة
	تنظيم الجهد	1.64	0.34	4	قليلة
	تعلم الرفاق	2.16	0.35	3	متوسطة
	البحث عن المساعدة	2.69	0.24	1	كبيرة
	المجال الكلي	**2.17**	**0.16**	–	**متوسطة**
المقياس الكلي		**2.01**	**0.11**	–	**متوسطة**

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (3) أن درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم كانت متوسطة في مجالي أداة الدراسة وفي المقياس الكلي، حيث كان المتوسط الحسابي لدرجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة (1.90)، والمتوسط الحسابي لدرجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات إدارة الموارد (2.17)، وكان المتوسط الحسابي لدرجة توظيف الطلبة للاستراتيجيات الواردة في المقياس الكلي (2.01).

وتراوحت درجة توظيف استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة بين كبيرة ومتوسطة وقليلة، فقد أظهرت النتائج أن استراتيجية (الإعادة والمراجعة) قد حصلت على الرتبة الأعلى بمتوسط حسابي (2.54)، وبدرجة كبيرة، فيما حصلت استراتيجية (التفكير الناقد) على الرتبة الأدنى بمتوسط حسابي (1.57)، وبدرجة قليلة.

وتراوحت درجة توظيف استراتيجيات إدارة الموارد بين كبيرة ومتوسطة وقليلة، فقد أظهرت النتائج أن استراتيجية (البحث عن المساعدة) قد حصلت على الرتبة الأعلى بمتوسط حسابي (2.69)، وبدرجة كبيرة، فيما حصلت استراتيجية (تنظيم الجهد) على الرتبة الأدنى بمتوسط حسابي (1.64)، وبدرجة قليلة.

وقد تبدو هذه النتائج منطقية؛ لأن بعض استراتيجيات التعلم يمكن تطبيقها بسهولة، بحيث لا تحتاج إلى جهد كبير، وبعض استراتيجيات التعلم تحتاج إلى جهود إضافية لتطبيقها؛ لذا فإن التنوع في درجة توظيف استراتيجيات التعلم بين كبيرة ومتوسطة وقليلة بشكل طبيعي حسب سهولة أو صعوبة تطبيق استراتيجيات التعلم، يؤدي إلى ميل درجة التطبيق نحو القيمة المتوسطة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية الإعادة والمراجعة قد حصلت على الرتبة الأولى في استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى سهولة تكرار مراجعة المادة بالنسبة للمتعلم، وسهولة الاحتفاظ بكلمات مفتاحية في الذاكرة للمعلومات التي اكتسبها، وسهولة عمل قوائم بالعناوين والأفكار المهمة لحفظها في الذاكرة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية البحث عن المساعدة قد حصلت على الرتبة الأولى في استراتيجيات إدارة الموارد، وقد يعزى السبب في ذلك إلى السعي الجاد لدى المتعلم في التغلب على الصعوبات التي تواجهه أثناء التعلم، من خلال طلب مساعدة الآخرين سواء كانوا مدرسين أم طلاباً، فلا يجد المتعلم حرجاً في سؤال المدرس حول المفاهيم التي لم يستوعبها وتحتاج إلى توضيح، كما أن المتعلم يستطيع بسهولة تحديد الطلبة الذين يمكن أن يطلب المساعدة منهم عند الحاجة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فيما أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية التفكير الناقد قد حصلت على الرتبة الأخيرة في استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن التفكير الناقد يتطلب مهارات تقع ضمن مستويات التفكير العليا، فقد يحتاج الطالب إلى التفكير في وجود قوي يدعم الاستنتاج المعروض، كما يحتاج إلى تطوير أفكاره حول ما يتم تعلمه، إضافة إلى التفكير في البدائل المحتملة للاستنتاج المعروض، وهذه المهارات قد لا يتقنها الكثير من المتعلمين. كما أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية تنظيم الجهد قد حصلت على الرتبة الأخيرة في استراتيجيات إدارة الموارد، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية تتطلب العمل بجد في المهمة التي يكلف المتعلم القيام بها حتى لو لم يكن يرغب في القيام بالعمل، وتتطلب بعض الجوانب الانفعالية، مثل الشعور بالمتعة أثناء التعلم وعدم الاستسلام، خاصة عند مواجهة الصعوبات، وهذه المهارات قد لا يمتلكها الكثير من الطلبة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسات (Kivinen, 2003؛ الغامدي، 1434هـ؛ Sherafat; Kabiri & Soori, 2014؛ Uygun & Kilincer, 2017)، وتتعارض مع نتائج دراسة (Setiyadi; Sukerlan & Mahpul, 2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم تعزى للمساق الذي درسه الطلبة؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلم، حسب متغير المساق الذي درسه الطلبة، ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلم، حسب متغير المساق الذي درسه الطلبة

المجال	الاستراتيجية	المساق الذي درسه الطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة	الإعادة والمراجعة	دراسات إسلامية	98	2.53	0.26	0.215	0.83
		رياضيات	94	2.54	0.28		
	التوضيح والتفصيل	دراسات إسلامية	98	2.00	0.35	0.734	0.464
		رياضيات	94	1.96	0.39		
	التنظيم	دراسات إسلامية	98	2.08	0.38	0.999	0.319
		رياضيات	94	2.13	0.37		
	التفكير الناقد	دراسات إسلامية	98	1.48	0.28	*3.519	0.001
		رياضيات	94	1.67	0.45		
	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	دراسات إسلامية	98	1.61	0.21	*3.050	0.003
		رياضيات	94	1.70	0.21		
	المجال الكلي	دراسات إسلامية	98	1.86	0.11	*3.951	0.000
		رياضيات	94	1.93	0.13		
استراتيجيات إدارة الموارد	إدارة ظروف الوقت والدراسة	دراسات إسلامية	98	2.18	0.32	0.255	0.799
		رياضيات	94	2.17	0.30		
	تنظيم الجهد	دراسات إسلامية	98	1.60	0.31	1.618	0.107
		رياضيات	94	1.68	0.36		
	تعلم الرفاق	دراسات إسلامية	98	2.15	0.37	0.536	0.593
		رياضيات	94	2.17	0.32		
	البحث عن المساعدة	دراسات إسلامية	98	2.67	0.24	1.118	0.265
		رياضيات	94	2.71	0.25		
	المجال الكلي	دراسات إسلامية	98	2.15	0.16	1.187	0.237
		رياضيات	94	2.18	0.16		
المقياس الكلي		دراسات إسلامية	98	1.98	0.10	*3.45	0.001
		رياضيات	94	2.03	0.11		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

* دال على مستوى الدلالة α = 0.05

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التفكير الناقد واستراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي الواردة في المجال الأول (استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة) والاستراتيجيات الواردة في المقياس الكلي، تعزى للمساق الذي درسه الطلبة، لصالح دراسة مساقات الرياضيات، مقارنة بدراسة مساقات الدراسات الإسلامية، فيما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم الأخرى الواردة في مجالي إداة الدراسة.

وقد يعزى السبب في هذه النتائج إلى أن دراسة مساقات الرياضيات تختلف عن دراسة مساقات الدراسات الإسلامية في مجالات عدة، خاصة فيما يتعلق بالتفكير وما وراء المعرفة، فالرياضيات علم تجريدي يهتم بشكل واضح بتنمية التفكير، من خلال البحث عن الحجج والبراهين والأدلة، التي تتطلب تطوير الأفكار وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة لحل المشكلات، والتفكير فيما وراء المعرفة، وبالرغم من أن هذه المهارات يفترض تطبيقها في دراسة مساقات الدراسات الإسلامية، إلا أن درجة تطبيقها في مساقات الدراسات الإسلامية أقل من درجة تطبيقها في مساقات الرياضيات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Kivinen, 2003)، وتتعارض مع نتائج دراسة (الغامدي، 1434هـ).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم تعزى لجنس الطالب؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلم، حسب متغير جنس الطالب، ويبين الجدول (5) هذه النتائج.

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلم، حسب متغير جنس الطالب

المجال	الاستراتيجية	جنس الطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة	الإعادة والمراجعة	ذكر	17	2.57	0.28	0.504	0.615
		أنثى	175	2.54	0.27		
	التوضيح والتفصيل	ذكر	17	1.98	0.36	0.035	0.972
		أنثى	175	1.98	0.37		
	التنظيم	ذكر	17	2.16	0.31	0.65	0.517
		أنثى	175	2.10	0.38		
	التفكير الناقد	ذكر	17	1.41	0.25	1.788	0.075
		أنثى	175	1.58	0.39		
	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي	ذكر	17	1.65	0.18	0.045	0.964
		أنثى	175	1.65	0.22		
	المجال الكلي	ذكر	17	1.89	0.10	0.277	0.782
		أنثى	175	1.90	0.13		
استراتيجيات إدارة الموارد	إدارة ظروف الوقت والدراسة	ذكر	17	2.07	0.34	1.436	0.153
		أنثى	175	2.18	0.31		
	تنظيم الجهد	ذكر	17	1.65	0.34	0.134	0.894
		أنثى	175	1.64	0.34		
	تعلم الرفاق	ذكر	17	2.02	0.32	1.748	0.082
		أنثى	175	2.17	0.35		
	البحث عن المساعدة	ذكر	17	2.73	0.21	0.659	0.511
		أنثى	175	2.69	0.25		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	المجال الكلي	ذكر	17	2.11	0.13	1.545	0.124
		أنثى	175	2.17	0.16		
المقياس الكلي		ذكر	17	1.98	0.10	1.172	0.243
		أنثى	175	2.01	0.11		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة توظيف الطلبة لاستراتيجيات التعلم الواردة في المجال الأول (استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة) واستراتيجيات التعلم الواردة في المجال الثاني (استراتيجيات إدارة الموارد) والاستراتيجيات الواردة في المقياس الكلي، تعزى لجنس الطالب.

وقد يعزى السبب في هذه النتائج إلى أن الطلبة، سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، يدرسون المواد نفسها في المرحلتين الأساسية والثانوية وفي المرحلة الجامعية، ويتعرضون للظروف نفسها؛ مما قد يجعل الطلبة متكافئين في توظيف استراتيجيات التعلم بغض النظر عن جنسهم. وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Sherafat; Kabiri & Soori, 2014).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، هناك العديد من التوصيات، منها:

1- تشجيع طلبة الكليات والجامعات على توظيف استراتيجيات التعلم المتنوعة عند دراستهم للمساقات، بما يتناسب وطبيعة المساق الذي يدرسونه.

2- تدريب طلبة الكليات والجامعات على توظيف استراتيجيات: التفكير الناقد والتنظيم ما وراء المعرفي وتنظيم الجهد في عملية تعلمهم لجميع المساقات التي يدرسونها.

3- إجراء دراسات أخرى لاستقصاء استراتيجيات التعلم التي يوظفها الطلبة في مجتمعات أخرى وتخصصات أخرى.

المراجع:

جامل، عبد الرحمن (2000). **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**. ط(2)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

جديد، لبنى (2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. **مجلة جامعة دمشق**، 26 (ملحق 2010)، 93–123.

سرور، سعيد (2004). أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند "نيد هيرمان" وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة. **مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية**، 19(3)، 279–343.

سويد، جيهان (2003). **الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية.

عباس، محمد والعبسي، محمد (2009). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا**. ط(2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

العبدان، عبد الرحمن (1993). تأثير الأسلوب المعرفي المستقل– المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، 14(48)، 129–166.

الغامدي، محمد (1434 هـ). **أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الكعبي، كاظم (2015). أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة الأستاذ**، 2 (214)، 201– 236.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2015). **طرائق التدريس العامة**. ط(7)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المنجومي، مخضار (1418 هـ). **أساليب التعلم الطلابية لبعض أنماط الشخصية – دراسة مقارنة– على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Bostrom, L. (2011). Students' Learning Styles Compared with their Teachers' Learning Styles in Secondary Schools. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 17- 38.

Busato, V.; Prins, F.; Elshout, J. & Hamaker, C. (1998). Learning Styles: A Cross-Sectional and Longitudinal Study in Higher Education. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 427-441.

Dumford, A.; Cogswell, C. & Miller, A. (2016). The Who, What, and Where of Learning Strategies. *Journal of Effective Teaching*, 16(1), 72-88.

Entwistle, N. (1991). Approaches to Learning and Perception of the Learning Environment. *Higher Education*, 22, 201-204.

Felder, R. (1993). Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. *Journal of Science Teaching*, 23 (5), 286-290.

Kivinen, K. (2003). *Assessing Motivation and the Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools*. Academic Dissertation, University of Tampere, Department of Education, Finland.

Setiyadi, B.; Sukirlan, M. & Mahpul (2016). How Successful Learning Strategies in an EFL Setting in the Indonesian Context. *English Language Teaching*, 9(8), 28-38.

Sherafat, Z.; Kabiri, P. & Soori, A. (2014). The Differences between Iranian Male and Female Students in Using Language Learning Strategies. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(2), 58-62.

Solso, R. (1979). *Cognitive Psychology*. 3rd Ed., Allyn and Bacon, USA.

Tasci, G. & Yurdugul, H. (2016). Developing a Scale for Quality of Using Learning Strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 849-855.

Turnwald, G.; Bull, K. & Seeler, D. (1993). *From Teaching to Learning: part II. Traditional Teaching Methodology.* Journal of Veterinary Medical Education, 20 (3). Retrieved on 6/1/2018 from: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVME/V20-3/turnwald.html.

Uygun, M. & Kilincer, O. (2017). Examination of Strategies Fine Arts High School Students Use during the Practice and Learning of Instrumental Music. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 178-189.

استبانة استراتيجيات التعلم

عزيزي الطالب،،،

يقوم الباحثان بدراسة حول **استراتيجيات التعلم التي يوظفها طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا في دراسة مواد الدراسات الإسلامية والرياضيات**، ولتحقيق أهداف الدراسة يرجى منكم تحديد الدرجة التي تتناسب مع استراتيجيات التعلم لديكم، علماً أن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم تعاونكم

الباحثان

المعلومات الأساسية:

المساق: 1) دراسات إسلامية 2) رياضيات

الجنس: 1) ذكر 2) أنثى

الرقم	الفقرة	الدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1	ألخّص المادة للمساعدة في تنظيم الأفكار.			
2	أتذكّر النقاط المهمة خلال المحاضرة ولا أفكّر في أشياء أخرى.			
3	أحاول شرح المادة لزميل لي.			
4	أدرس دائماً في مكان أستطيع فيه التركيز في المادة.			
5	أضع مجموعة أسئلة على المادة للمساعدة في التركيز.			
6	أشعر بالمتعة أثناء دراستي للمادة ولا أتوقف قبل الانتهاء منها.			
7	أمارس عملية تكرار مراجعة المادة في نفسي.			
8	أحاول التغلب على الصعوبات بطلب المساعدة من الآخرين.			
9	أهتم بقراءة الملاحظات التي كتبتها لإيجاد الأفكار الأكثر أهمية.			
10	أستفيد جيداً من الأوقات التي أخصصها للدراسة.			
11	أحاول تغيير طريقة القراءة إذا وجدت صعوبة في الفهم.			
12	أحاول العمل مع الطلبة الآخرين لإكمال الواجبات.			
13	عند عرض استنتاج فإنني أحاول التفكير في وجود دليل قوي يدعمه.			
14	أعمل بجد في المادة حتى لو كنت لا أحب ما أقوم بعمله.			
15	أعمل أشكال ورسومات وجداول للمساعدة في تنظيم المادة.			
16	أخصّص وقتاً لمناقشة المادة مع مجموعة من الزملاء.			
17	أتعامل مع المادة كنقطة بدء لأحاول تطوير أفكاري حولها.			
18	من السهل أن أتحكّم في جدولة الدراسة للمادة.			
19	أجمع المعلومات من مصادر متعددة، مثل: القراءات، المناقشات.			
20	قبل قراءة المادة بشكل متعمق فأنني أتصفّحها لمعرفة كيفية تنظيمها.			
21	أطرح الأسئلة على نفسي للتحقق من فهم المادة التي أدرسها.			
22	أحاول تبديل طريقة دراستي لتتلاءم مع المادة ونمط المدرس.			
23	أسأل المدرس لتوضيح المفاهيم التي لم أستوعبها جيداً.			
24	أحتفظ بكلمات مفتاحية في ذاكرتي لأتذكر المفاهيم المهمة.			
25	عند صعوبة المادة، لا أستسلم ولا أكتفي بدراسة الأشياء البسيطة.			
26	أحاول ربط الأفكار في المادة مع أفكار المواد الأخرى.			
27	أراجع الملاحظات المكتوبة وألخّص المفاهيم المهمة.			
28	عند قراءتي للمادة فإنني أحاول ربطها بما أعرفه.			
29	عند قراءة أو سماع نتيجة ما فإنني أفكر في البدائل المحتملة لها.			
30	أعمل قوائم بالعناوين والأفكار المهمة وأحفظها في الذاكرة.			
31	أحرص على حضور المساق بانتظام.			
32	أحدّد الطلبة الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الحاجة.			
33	أستطيع تحديد المفاهيم التي لم أفهمها جيداً.			
34	أضع لنفسي أهدافاً للمساعدة في توجيه المهام والأنشطة.			
35	أجد الوقت الكافي لمراجعة ملاحظاتي المكتوبة قبل الاختبار.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Copyright of Annual International Conference of the Faculty of Arts - Al-Zaytoonah University of Jordan is the property of Al-Zaytoonah University of Jordan, Faculty of Arts and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.

www.manaraa.com