

مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها

## The Extent Awareness of Learning Strategies among High School Students

موفق بشارة، وختام الغزو

Muwafaq Bsharah, & Khitam Alghazo

قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن

بريد إلكتروني: bsharah@yahoo.comm

تاريخ التسليم: (٢٠٠٨/٥/٤)، تاريخ القبول: (٢٠٠٨/١٠/٦)

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس وعي طلبة الثانوية العامة (الأدبي، والعلمي) بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها، ومعرفة العلاقة بين درجة وعيهم بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها، والكشف عما إذا كانت هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها تعزى إلى متغير الجنس، وفرع الدراسة، والتفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (١٩٤) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة معان، وشكلت ما نسبته (٧٧٪) من أفراد مجتمع الدراسة الأصلي. وقام الباحثان بتطوير مقياس مكون من (٣٥) فقرة في مجالين هما: مجال الأهمية، ومجال الممارسة. واستخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة المئينية ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي للإجابة على أسئلة الدراسة. أظهرت النتائج أن مدى وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم متوسط، حيث كان المتوسط الحسابي العام لمدى وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم (٢.٨٠) وأنهم يمارسونها بدرجة منخفضة، حيث كان المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم (٢.٤٦). كما أن هنالك علاقة إيجابية طردية بين الشعور بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها. كما لم توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha \geq$ ) (٠.٠٥) في الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغير الجنس وفرع الدراسة. في حين ظهرت فروق دالة إحصائية ( $\alpha \geq$ ) (٠.٠٥) في الوعي باستراتيجيات التعلم تعزى إلى التفاعل بين الجنس وفرع الدراسة. كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha \geq$ ) (٠.٠٥) في ممارسة استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغير الجنس وفرع الدراسة أو التفاعل بينهما. وخلصت الدراسة إلى عدد من المقترحات والتوصيات، ومنها التوصية لمعلمي المدارس بالتركيز على تعليم الطلبة استراتيجيات التعلم لفهم الخبرات المعرفية واستيعابها.

## Abstract

The purpose of this study was to measure the extent awareness of learning strategies among high school students (literary and scientific). It also aimed to identify the relationship between the degree of " strategy importance " and " strategy use " and to investigate the significant differences of awareness of strategy importance and strategy use due to the variable of gender and stream and the interaction between them. The sample of the study included (194) students who were enrolled in the schools of the ministry of education in ma'an. A 35 – item scale was developed for measuring the students' learning strategies. The researchers used means, standard deviation, rank, pearson correlation coefficient, and two way anova. The study revealed the following findings: - The students awareness of strategy importance was middle ( $\bar{X} = 2.80$ ), while the strategy use was low ( $\bar{X} = 2.46$ ). - There was a significant positive correlation between "strategy importance "and" strategy use ". - There were no significant differences ( $0.5 \geq \alpha$ ) of awareness of importance strategies due to the variable of gender and stream. But there were significant differences ( $0.5 \geq \alpha$ ) on awareness of importance strategies due to the interaction between gender and stream. - There were no significant differences ( $0.5 \geq \alpha$ ) on strategies use due to the variable of gender and stream, and the interaction between them. The study concluded with a number of related recommendations and suggestions, some of which is for teacher to focus on teaching the learning strategies to their students in order to understand the cognitive experience.

## المقدمة

نالت استراتيجيات التعلم اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في مجال علم النفس التربوي. ويكمن جوهر هذا الاهتمام في التأكيد على أهمية وصول المتعلم إلى حالة تعليمية يكون فيها نشطاً وفاعلاً وحيوياً، وأن المعرفة التي يتعرض لها المتعلم خلال مراحل التعليم المختلفة تتطلب امتلاكه لاستراتيجيات تعلم أو دراسة تعينه على إكتساب أية معلومة أو خبرة معرفية جديدة. وثمة سبب آخر لهذا الاهتمام هو مشكلة الفهم والمعالجة الذهنية للخبرات التعليمية لدى الكثير من الطلبة. وهذا الضعف لا يرتبط بتدني القدرة العقلية (الذكاء)، أو مستوى الدافعية نحو التعلم، أو الجهد المبذول من المتعلم، بقدر ما هو انخفاض مستوى وعيهم بأهمية الاستراتيجيات المعرفية في التعلم وممارستها (Clift, et al., 1990; Wilson, 1988).

ويُقاس نجاح عملية التدريس بمدى ما يتحقق من نتائج تعليمية لدى المتعلم، والمقاسة من خلال الاختبارات والمقاييس التحصيلية، لذا يُلاحظ اهتمام المتعلمين بتحسين فهمهم واستيعابهم معتمدين على الاستراتيجيات المسؤولة عن تعزيز عملية الاحتفاظ لما يواجهونه من بيانات وخبرات، وتسهيل عمليتي تذكرها واسترجاعها (Anastasi, 1992).

ويؤكد ويتروك (Wittrock, 1988) أن التدريس المستند إلى استراتيجيات التعلم وتصميم المواقف والأنشطة التعليمية والتدريبية عليها يحقق هدفاً تربوياً هاماً وهو تعليم كل فرد (Educating Every Body). ويضيف أنه يتوجب أن يكون هنالك فهماً ووعياً باستراتيجيات التعلم عندما نقوم بتدريسها، فما نريد تحقيقه هو التركيز على استراتيجيات التعلم وفهمها، بعدها نركز على إمكانية ممارستها من قبل الطلبة.

ويشير الأدب التربوي إلى أن هنالك العديد من العوامل المسؤولة عن الاستيعاب والاحتفاظ بالخبرات الجديدة، ومنها ما يرتبط بخصائص المتعلم الشخصية كالميول والاهتمامات والدوافع والاتجاهات والقدرات الذهنية، وبعضها الآخر يرتبط بطبيعة المادة التعليمية سواءً أكانت سهلة أم صعبة، مألوفة أم غير مألوفة، منظمة أم غير منظمة، في حين يرتبط بعضها الآخر بأسلوب التعلم، أي كيفية اكتساب الخبرات ومعالجتها من قبل الفرد (قطامي، ١٩٩٨). وهذا ما يؤكد أوزوبل وهانسن (Ausubel & Hanesian, 1978)، حيث يفهما أن قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها تعتمد على أسلوب التعلم والكيفية التي تتم من خلالها المعالجة الذهنية للمعلومات من قبل الفرد.

ويقول أكسفورد (Oxford, 1990) في إحدى كتاباته "إن استراتيجيات التعلم تمكن المتعلم من توجيه ذاته أثناء الدراسة أو مواجهة النص القرآني، والمساعدة في الفهم والاستيعاب الذاتي. كما أنها تساعد المعلم على تطوير إجراءات تدريسية واضحة ومتسلسلة، وإيجاد الطالب النشاط الحيوي، المتفاعل مع الخبرة المعرفية أثناء تعلمه". ويضيف أن هنالك العديد من العوامل المسؤولة عن اهتمام المتعلم باستراتيجية التعلم وممارسته لها ومنها: درجة وعيه بالاستراتيجية، أسلوب تعلمه، خصائصه الشخصية، دافعيته نحو التعلم، والهدف من التعلم.

وتستند استراتيجيات التعلم الفعالة إلى فكرة مفادها "ينبغي على المتعلم أن يتعرف إلى الاستراتيجية التي يرغب استخدامها في تعلمه، وكيفية توظيفها بنجاح وكفاءة عالية، أي الإحاطة أو المعرفة بماهية الاستراتيجية وكيفية استخدامها مع استراتيجيات تعليمية أخرى" (Anderson & Pearson, 1984). وهذا ما يشار إليه (الوعي باستراتيجيات التعلم) والذي يمكن تحديده على أساس بعدين هامين هما: الشعور بأهمية الاستراتيجية، وتكرار استخدامها في مواقف صعبة. كما أن استخدام الاستراتيجية يعتمد على الهدف الذي يُراد الوصول إليه من قراءة المادة أو الموضوع سواءً أكان للمطالعة أم للامتحان (Winne, 1995). كما تتباين استراتيجيات أو عادات الدراسة لدى الطلبة، فالطالب يستخدم الاستراتيجية التي توصله إلى المعالجة الذهنية للخبرة المعرفية التي يواجهها، وتختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف المواد

الدراسية، ونوعية الخبرات المعرفية التي يُراد تعلمها، وعليه فإن الطالب يطور هذه الاستراتيجيات بما يتناسب مع المادة الدراسية (الخطيب والرفوع، ٢٠٠٧).

لذلك اقتضت الحاجة إجراء هذه الدراسة للكشف عن مدى وعي طلبة الثانوية العامة (الأدبي والعلمي) بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها، إلى جانب إبراز أهمية هذا المفهوم المعرفي في التعليم المدرسي.

### خلفية الدراسة

ظهرت تعريفات متعددة لاستراتيجيات التعلم، ومنها ما أورده (عبد الحميد، ١٩٩٩): من أن استراتيجيات التعلم هي أنماط سلوكية تشمل إجراءات، وأساليب معرفية يستخدمها المتعلمون بهدف تطوير إمكاناتهم وقدراتهم على إكتساب المعلومات وتنظيمها وتخزينها واستدعائها عندما يطلب منهم ذلك.

ويُنظر إلى استراتيجية التعلم على أنها أنماط سلوك أو أفكار تسهل إكتساب المعلومات، وتكامل المعرفة، واسترجاعها عند الحاجة (Weinsten, et al., 1988). كما أنها عمليات تفكيرية أو سلوكيات خاصة يمارسها الفرد المتعلم بهدف تعلم معلومة ما أو فهمها، أو الاحتفاظ بها (O'malley & Chamot, 1990).

ويمكن تعريف استراتيجية التعلم على أنها مجموعة من الإجراءات التي توجه المتعلم أثناء الدراسة أو القراءة لنص معين، كأن يلجأ إلى صياغة أمثلة حول كل فقرة قد ترد في النص، أو على النص بأكمله، مما يُعينه على المعالجة الذهنية للنص المعروض (National Reading Panel, 2004).

ويرى الباحثان أن استراتيجيات التعلم هي خطوات تفكيرية واستراتيجيات سلوكية واعية، يقوم بها المتعلم عادة بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعرفية المعروضة، بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة أو الخبرة واستخدامها واسترجاعها اعتماداً على ما يتوافر لديه من خبرات سابقة.

وأكدت العديد من الاهتمامات التربوية في السنوات الأخيرة على ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم، ومن أهمها (O'malley & Chamot, 1990):

١. **الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies):** وتهتم بتحليل النص أو الموضوع المراد دراسته، ومن أمثلتها: التسميع (Rehearing)، التوضيح أو التفصيل (Elaboration)، التنظيم (Organization) سواء أكانت لمهام تعلم بسيطة أم معقدة (مركبة).
٢. **الاستراتيجيات فوق المعرفية (Meta Cognitive Strategies):** وتهتم بإدارة عملية التعلم مثل الانتباه الانتقائي على جزء معين من النص، مراقبة الفهم أو ضبط الاستيعاب (Comprehension Monitoring)، وتقويم ما تم تعلمه أو التقويم الذاتي (Self Evaluation).

٣. الاستراتيجيات الاجتماعية أو الوجدانية (Social – Affective Strategies): وتهتم بالتفاعل ما بين المتعلم والآخرين مثل: التعاون مع الآخرين لحل مشكلة ما، المناقشة، والحوار مع الذات.

ويرى ماير (Mayer, 1988) أن استراتيجيات التعلم تقسم إلى ثلاثة أنماط رئيسة وهي:

١. استراتيجيات اختيار المعلومات وإبرازها: وتستخدم عندما يكون الهدف تعلم أجزاء محددة من المادة، ومنها: وضع الخطوط تحت المعلومات المهمة، تحديد المفاهيم والمصطلحات الرئيسية، وتجزئة المادة وتحديد عناصرها المهمة.

٢. استراتيجيات تكوين روابط داخلية بين أجزاء المادة: وتستخدم في تعزيز عملية الاحتفاظ الذهني لما يعرض من الخبرات، وتحسين القدرة على الاستدلال الذهني لدى الفرد، ومنها: وضع مخططات تنظيمية للمادة، تصنيف وتبويب المعلومات والبيانات.

٣. استراتيجيات خارجية للمادة: وقد لا تعزز عملية الاحتفاظ بالمعلومات، ولكنها تعزز دمج ما يمتلكه الفرد من بناء معرفي للخبرات مع الأبنية الجديدة بشكل متكامل، ومنها: ربط المادة بموضوعات أخرى مشابهة لها تم تعلمها سابقاً، أو ربط المادة بواقع الحياة مع إعطاء أمثلة عليها.

وتقسم استراتيجيات التعلم وفقاً لنموذج وينشتين (Weinsten Model) إلى أربعة أنماط (Weinsten, et al., 1988)، وهي:

#### ١. استراتيجيات التوضيح والتفصيل

أ. استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعليمية البسيطة أو الأساسية (Elaboration Strategies for Basic Learning Tasks): وتتضمن استخدام التصور، وإضافة رموز أو اشارات أو كلمات للخبرة المعروضة (النص المراد تعلمه).

ب. استراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعليمية المركبة أو المعقدة (Elaboration Strategies for Complex Learning Tasks): وتتضمن استخدام المعلومات أو الخبرات السابقة والمعتقدات والاتجاهات لجعل المعلومات الجديدة أكثر وضوحاً.

#### ٢. استراتيجيات التنظيم

أ. استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعليمية البسيطة أو الأساسية (Organizational Strategies for Basic Learning Tasks): ويقصد بها القدرة على تحويل أو ترجمة المعلومات إلى صيغة أو شكل آخر، بحيث يجعل الخبرة أكثر فهماً مثل عمل قوائم.

ب. استراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعليمية المركبة أو المعقدة ( Organizational Strategies for Complex Learning Tasks): والمتمثلة بتصميم إطار عام لموضوع ما (Out Lining)، ووضع رسومات توضيحية (Diagrams).

٣. استراتيجيات التحكم في الاستيعاب (Comprehension Monitoring): وتعني معرفة المتعلم لقدرته على الاستيعاب والفهم وإدراكه للمهام التي يطلب منه تأديتها مقارنة بمستوى الأداء المطلوب.

٤. استراتيجيات وجدانية (Affective Strategies): وتتضمن خلق المناخ الوجداني المناسب لضمان فعالية التعلم، ومن أمثلتها الاسترخاء (Relaxation)، التعاون (Cooperation)، وعمل جداول للدراسة.

وتشير العديد من الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن هنالك العديد من استراتيجيات الدراسة أو التعلم التي يستخدمها الطلبة، وهي (Ormrod, 1995; King, 1992)، أبو علام، ٢٠٠٤؛ قطامي، ٢٠٠٠؛ حسين وفخرو، ٢٠٠٢):

#### ١. تعيين أو تحديد المعلومات المهمة (Identifying Important Information)

لا يتمكن المتعلمون من تذكر وتعلم كل شيء قرأوه، لذا يجب أن يختاروا ويحددوا الأفكار الرئيسية والأجزاء المهمة من المعلومات عندما يتعرضوا لمحتوى معرفي، حيث يعتقد العديد من الطلبة أن المعالم الرئيسية للنص قد تأخذ عدة أشكال ومنها: الجملة الأولى للفقرة، المصطلحات والصيغ والتعاريف والمعادلات التي تبدو واضحة، العبارات أو المواضيع الممتعة والمثيرة.

#### ٢. أخذ الملاحظات (Taking Notes)

يحاول الطالب أن يبني افتراضات خاصة به حول ما هو المهم أو المفيد من الدرس؟ وماذا سوف يأتي في الامتحان؟ كما أن الطلبة الذين تتاح لهم الفرصة لأخذ ومراجعة الملاحظات فإن مقدار الاستيعاب لما سمعوه من المحاضرات يكون قليلاً.

وترتبط كمية ونوعية الملاحظات المأخوذة ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، فالطلبة الذين يأخذون ملاحظات أكثر، يحققون درجات أعلى في اختبارات التحصيل، إلا أنه يلزم التركيز على نوعية الملاحظات التي يتم أخذها، لكونها تعكس الأفكار الرئيسية التي قدمت باعتبارها تمثيلاً للمعلومات المعروضة في المادة.

وتحقق استراتيجيات أخذ الملاحظات الفوائد الآتية:

أ. تساعد على ترميز المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، حيث يجري تشفير المادة سواءً أكان لفظياً أم بصرياً، كما تساعد على تعلم المادة وتذكرها.

ب. تجبر الطلبة على الانتباه، وتمنع العقول من التشتت والسرхан.

ج. أنها طريقة إضافية لتخزين المعلومات، ويمكن الوثوق بها وحفظها لفترات طويلة، إذا ما أردنا مراجعة المادة الدراسية.

د. تشبه كتابة المذكرات الذاكرة الخارجية المحسوسة للمادة التي يُراد دراستها، حيث يتمكن الطالب من استرجاعها من الذاكرة الخارجية في حال فشل الذاكرة طويلة المدى.

وتأخذ استراتيجية أخذ الملاحظات صوراً متعددة ومنها: كتابة مذكرات شاملة، كتابة مذكرات مختصرة جداً، كتابة أدق التفاصيل، كتابة الكلمات الرئيسية. وقد يضيف إليها الطالب تفصيلات من إعداده مما يُعينه على التعلّم الأمثل.

### ٣. التضمين أو التأكيد أو وضع الخطوط تحت المهم (Underling or High Lighting)

إن قدرة الطالب على وضع الخطوط أو إضاءات يسهل التعلّم، أخذاً بعين الاعتبار أن توضع هذه الخطوط تحت الأفكار الرئيسية أو التفاصيل المهمة. وهذا يعتمد على قدرة الطالب بخصوص معرفته بالأشياء المهمة.

### ٤. استرجاع المعرفة السابقة ذات الصلة (Retrieving Relevant Prior Knowledge)

وتعني قيام الطالب بإنشاء الروابط المتعددة بين الخبرة (المادة) الجديدة والقاعدة المعرفية الموجودة لديه، كأن يقوم بالقراءة الجهرية لجزء من النص، ثم يتوقف لربط فكرة قرأها بشيء تعلمه مسبقاً في غرفة الصف، أو بشيء من تجاربه الشخصية. وتتطلب هذه الاستراتيجية تهيئة المتعلم لاستحضار ما لديه من مخزونات ذهنية ذات الصلة بالموضوع الجديد، وقد تكون على صورة مفاهيم أو تعريفات أو قواعد.

### ٥. التنظيم (Organizing)

وهي القدرة على بناء هياكل ومخططات تنظيمية تناسب المعلومات التي يحصلون عليها في المحاضرات أو الكتب. فالطلبة الجيدون أقل ميلاً نحو عمل خطط للمادة الدراسية مقارنة بالطلبة متوسطي التحصيل. كما أن المعلومات المنظمة تخزن وتسترجع بشكل أسهل من المعلومات غير المنظمة. ويمكن مساعدة الطلبة على تنظيم المعلومات من خلال التخطيط التمهيدي للمادة (Out Lining the Material)، أو تنظيم المادة وفق الخريطة المفاهيمية عندما يشتمل الدرس على عدة مفاهيم، مما يسهل الفهم.

ويتوقع أن تحقق استراتيجية تنظيم المعلومات الأهداف الآتية:

أ. الاحتفاظ بالمادة بصرياً في الذاكرة طويلة المدى.

ب. تصبح المادة أكثر وضوحاً، حيث تنظم بشكل مناسب.

ج. تمكن المعلم من التعرف إلى سوء الفهم.

## ٦. التوسع أو التفصيل (Elaborating)

يحقق الطلبة فهماً واستيعاباً أفضل عندما يتوسعون في المادة الدراسية، أو يبنون استنتاجات وفقاً لمقدمات المادة، أو يفكرون في مضامينها. ويمكن تشجيع الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجية من خلال مطابقة أمثلة جديدة للمفهوم مع المعرفة السابقة، أو تزويد الطلبة بأسئلة عامة.

## ٧. التلخيص (Summarizing)

وتعني تمثيل مجرد للمادة الدراسية أو عناوين تعرف الوحدات المهمة لها، وتقليص الأفكار واختزالها والتقليل من حجمها مع المحافظة على سلامتها من الحذف أو التشوية، أي المحافظة على الشكل العام للمادة.

أما المتطلبات القبلية لتعلم استراتيجية التلخيص فهي:

أ. التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة، حيث يجري حذفاً للمعلومات التافهة والمتكررة.

ب. التعرف إلى الأفكار الرئيسية، حيث يندرج تحتها مزيد من النقاط المحددة.

## ٨. مراقبة الفهم أو الاستيعاب (Monitoring Comprehension)

يتخذ الطلبة ذوي التحصيل المرتفع خطوات لتصحيح فهمهم كأن يعيدوا قراءة الفقرات مثلاً، في حين نجد أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض لا يقومون بهذا الإجراء، أي أنهم لا يختبرون أنفسهم.

ويقوم الطلبة بمراقبة أنفسهم خلال فترات منتظمة بهدف التأكد من مدى فهمهم وتذكرهم للمادة الدراسية سواءً أكانت المقررة أم المسموعة. ويتحقق ذلك بطرح الأسئلة أو إعادة قراءة ما كانوا يقرأون مما يجعل معرفتهم بالمادة معرفة واقعية، أي أنهم يعرفون فعلاً مدى معرفتهم بالمادة من عدم معرفتهم لها. كما أن عدم مراقبة الفهم لدى الطلبة يؤدي إلى التشوية بين ما يعرفون وما لا يعرفون، أي أن لديهم ما يشار إليه بالمعرفة الوهمية.

ويمكن تدريب الطلبة على استراتيجية مراقبة الفهم والاستيعاب بعدة طرق، ومنها: تعليمهم مهارات الاستفسار الذاتي، تزويدهم بالأسئلة وتشجيعهم على تكوينها بهدف اختبار الفهم.

## الدراسات السابقة

يجدر الإشارة إلى عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها مجتمعة. وفيما يلي بعض الدراسات التي لمست متغيرات الدراسة الحالية وهي الجنس وفرع الدراسة والتي توافرت لدى الباحثين بغض النظر عن المرحلة العمرية التي أجريت عليها الدراسة، والمسمى الذي جاءت تحته هذه الدراسة سواءً أكانت استراتيجيات أم عادات أم مهارات تعلم.



قام شايلد (Child, 1977) بدراسة استطلاعية هدفت للكشف عن أساليب الاستذكار (كتابة المحاضرة، إعادة الصياغة والتلخيص) لدى عينة من الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي ببريطانيا. تكونت عينة الدراسة من (١٨١) طالباً وطالبة. وطُبقت عليهم استبانة أساليب الاستذكار. كشفت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التخصصات الأدبية والعلمية في أساليب الاستذكار.

وأجرى جابر وآخرون (١٩٨٥) دراسة هدفت للكشف عن عادات الاستذكار (التسميع، أخذ الملاحظات، تعيين المعلومات المهمة وغيرها) لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قطر، وتم تطبيق مقياس عادات الاستذكار. أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في عادات الاستذكار.

أما الدراسة التي أجراها شاموت (Chamot, 1988) فقد هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الاستماع الواعي (توجيه الانتباه، المراجعة، استخدام المعرفة السابقة، وأخذ الملاحظات) للمادة المقروءة. تكونت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين ممن درسوا اللغة الإسبانية من خلال أشرطة سمعية، أشرطة فيديو، وأخذ الملاحظات. وتم تعريضهم لأسئلة حول ما سمعوه. أظهرت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً هي: المراجعة الأولية، استخدام المعرفة السابقة، وأخذ الملاحظات.

وهدفت الدراسة التي أجراها بدير (١٩٩٠) تحديد علاقة عادات الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية في جامعة المنصورة، وتم تطبيق مقياس عادات الدراسة، كشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في عادات الدراسة، كما أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للعادات الدراسية على التحصيل الدراسي.

وفي دراسة أخرى أجريها فهمي وبيلتون (Fahmy & Bilton, 1990) فقد هدفت إلى الكشف عن قدرة الطلبة العُمانيين الذين يدرسون العلوم باللغة الإنجليزية على أخذ الملاحظات. أظهرت النتائج أن الطلبة لم يستخدموا ملمحات أو مختصرات في تسجيل الملاحظات.

وتناولت الدراسة التي أجراها زيدان (١٩٩٠) العادات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الملك سعود، وطُبّق عليهم مقياس العادات الدراسية. كشفت النتائج أنه لم توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات عادات الدراسة باختلاف تخصصاتهم الدراسية.

وقام خزام وعيسان (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التعليمية (المعرفية، ما وراء المعرفية، والوجدانية) التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والاندماج في الدراسة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٤) طالباً وطالبة في جامعة السلطان قابوس. وتم تطبيق استبانة الاستراتيجيات التعليمية. أشارت النتائج إلى أن مقدار التشابه في استراتيجيات التعلم بين الجنسين من الطلبة الجامعيين أقل من

الاختلاف، وأن التشابه في استراتيجيات التعلم من التخصصات الدراسية (الأدبية والعلمية) أكبر من الاختلاف، كما أن مقدار التشابه والاختلاف في استراتيجيات التعلم بين الطلبة الجدد والطلبة المتوقع تخرجهم متساوي.

وفي دراسة أخرى أجراها الشناوي (١٩٩٨) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين العادات الدراسية (تجنب التأخير وطرق العمل) والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق. وطُبق عليهم مقياس عادات الدراسة. توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في عادات الدراسة (لصالح الطالبات)، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العادات الدراسية تعزى إلى التحصيل الدراسي.

وأجرى الوهر وبطرس (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية (حضور المحاضرات، ربط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة، الملمحات اللفظية وغير اللفظية، وغيرها) وعلاقتها بكل من الجنس، والكلية، والمعدل التراكمي. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس المهارات الدراسية الصفية. أشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة الطلبة بالمهارات الدراسية متوسط، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة الطلبة بالمهارات الدراسية تعزى إلى الجنس والكلية أو التفاعل بينهما.

وقام حمود (١٩٩٩) بدراسة ميدانية حول العادات الدراسية (أخذ المذكرات، التركيز، توزيع الوقت والعلاقات الاجتماعية في الدراسة، والعادات العامة والمواقف من مسألة العمل) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس دمشق. وطُبق عليهم مقياس رن (Wren) للعادات الدراسية، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عادات الدراسة تعزى إلى الجنس والتخصص.

وأجرى سراج (Serag, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريب المبني على استراتيجيات التعلم غير المباشر في تنمية مهارات الوعي القرائي. تكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً. وتم إخضاع أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي. وطُبق عليهم مقياس الفهم القرائي. بينت النتائج أن أعلى درجات الوعي باستراتيجيات تعلم القراءة كانت على مقياس الاستراتيجيات الاجتماعية مثل تدوين الملاحظات، وإثارة الأسئلة، أما الاستراتيجيات فوق المعرفية (التقويم الذاتي) فقد احتلت أقل درجات الوعي.

أما الدراسة التي قاما بها الزغول والزرغول (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة جامعة مؤتة في تعزيز قدراتهم على الاحتفاظ بالمعلومات (وضع الخطوط تحت الأجزاء المهمة، تحديد الأفكار الرئيسية، ربط أفكار المادة معاً، وغيرها) لتسهيل عملية تذكرها. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة. وتم تطبيق استبانة استراتيجيات تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة. أشارت النتائج إلى أن أكثر الاستراتيجيات شيوعاً هي: ابتكار أمثلة على المادة، التسميع للمعلومات، وضع المادة في مخططات تنظيمية، وربط أفكار المادة معاً.

وأجرى نورفل (Norvele) المشار إليه في القطاونة والقطاونة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى قياس الوعي باستراتيجيات التعلم في مجال القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً جامعياً ممن سجلوا مساق (Modern English for Baltic Adults). وتم تدريبهم على مجموعة استراتيجيات التعلم في القراءة. كشفت النتائج عن الأثر الإيجابي للتعلم عن بعد في وعي الطلبة باستراتيجيات القراءة.

أما الدراسة التي أجريها القطاونة والقطاونة (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى قياس وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها. تكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طالباً وطالبة من طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية ممن أنهوا دراسة مساق مهارات القراءة. وطُبق عليهم مقياس استراتيجيات القراءة. أظهرت النتائج أن الطلبة يثمنون وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة بدرجة مرتفعة، وأنهم يمارسونها أيضاً بدرجة مرتفعة.

وتناولت الدراسة التي أجريها الخطيب والرفوع (٢٠٠٧) عادات الدراسة (عمل الملخصات، التسميع، إدارة الوقت، إدارة الذاكرة، وغيرها) لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٢) طالباً وطالبة. وطُبق عليهم مقياس عادات الدراسة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عادات الدراسة تعزى إلى الجنس والتخصص. كما أنه وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات عادات الدراسة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص.

يُلاحظ من خلال الدراسات السابقة توفر عدد لا بأس به من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت باستراتيجيات التعلم، وعلاقتها بكل من الجنس، التخصص، الفهم القرائي، والاحتفاظ بالمعلومات، ويبدو أن الميدان التربوي خالياً من أية دراسة تحاول الربط بين الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها باستثناء دراسة (القطاونة والقطاونة، ٢٠٠٧) التي بحثت في مدى وعي الطلبة باستراتيجيات القراءة وممارستهم لها.

وأشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات وعادات الدراسة أو التعلم تعزى إلى الجنس والتخصص (Child, 1977؛ جابر، وآخرون، ١٩٨٥؛ بدير، ١٩٩٠؛ زيدان، ١٩٩٠؛ Gibney, 1991؛ خزام وعليان، ١٩٩٤؛ حمود، ١٩٩٩؛ الوهر وبطرس، ١٩٩٩؛ الخطيب والرفوع، ٢٠٠٧). في حين أظهرت دراسة (الشناوي، ١٩٩٨) وجود فروق دالة إحصائية في استراتيجيات (عادات) الدراسة تعزى إلى الجنس والتخصص. كما أشارت دراسة (القطاونة والقطاونة، ٢٠٠٦) إلى أن الطلبة يقدرون درجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها بدرجة مرتفعة. في حين أشارت دراسة سيراج (Serag, 2000) إلى أن الطلبة حققوا أعلى درجات الوعي باستراتيجيات تعلم القراءة على استراتيجيتين هما: تدوين الملاحظات وإثارة الأسئلة، واحتلت أقل درجات الوعي على استراتيجية التقويم الذاتي. لذا فإن الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن مدى وعي طلبة الثانوية العامة (الأدبي والعلمي) لأهمية استراتيجيات التعلم وممارستهم لها. وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية عن العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت باستراتيجيات التعلم، وذلك باستخدام مقياس استراتيجيات التعلم قام الباحثان بتطويره.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات والبحوث السابقة في تطوير مقياس استراتيجيات التعلم، كما استفادا منها في معرفة موقع دراستهما من تلك الدراسات، بالإضافة إلى الاستفادة منها في صياغة مشكلة الدراسة ومناقشة النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة.

### مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

لقد شعر الباحثان من خلال خبراتهما في الميدان التربوي أن هنالك العديد من الحالات التي كان يُطلب فيها تدخل المعلمين، وهي حالات القصور المتمثلة بالتعامل مع المواد الدراسية المقررة من وزارة التربية والتعليم، مما تولد لدى الباحثين إحساس ومشكلة الدراسة، وما عزز هذا الإحساس هو ملاحظات المعلمين الذين كانوا دائمي الحديث عن هذا الضعف، الأمر الذي يشير إلى أن هنالك مشكلة يتعين دراستها والبحث فيها.

إن الرؤية الأولى لدى الباحثين والتي استطاعا صياغتها على النحو الآتي : "أنه لا بد أن تكون هنالك عوامل متسببة في تدني المعالجة الذهنية للخبرات التعليمية لفهمها واستيعابها من قبل الطلبة، جزء منه متعلق بالمتعلم، وجزء متعلق بالمواد الدراسية وموضوعاتها، وجزء متعلق بالمعلم. وقد ارتأى الباحثان أن يتناولوا بالبحث والدراسة الجزء المتعلق بالطلبة (المتعلم)، أي خصائصه النفسية والمعرفية (الوعي بأهمية الاستراتيجيات التعليمية وممارستهم لها).

كما يواجه الطلبة عند دخولهم مرحلة الثانوية العامة حياة دراسية جديدة تختلف عن التي عاشوها في الصفوف الدراسية الأخرى، فالطالب في هذا الصف يتحمل مسؤولية تعلمه بدرجة كبيرة، وهو مطالب بتحقيق تحصيل دراسي مرتفع وبأساليب تتناسب مع طبيعة وأهداف المواد الدراسية المقررة. لذلك فإن الاستراتيجيات التي يستخدمونها لاكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها قد تختلف عن تلك التي استخدموها في المراحل التعليمية السابقة سواءً أكانت تعيين المعلومات المهمة أم أخذ الملاحظات، أم التلخيص وغيرها.

وبناءً على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم؟
٢. ما مدى وعي طلبة الثانوية العامة بممارستهم لاستراتيجيات التعلم؟
٣. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجة وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم، ودرجة ممارستهم؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) في وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغير الجنس وفرع الدراسة أو التفاعل بينهما؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) في ممارسة طلبة الثانوية العامة لاستراتيجيات التعلم تعزى إلى متغير الجنس وفرع الدراسة أو التفاعل بينهما؟

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها محاولة لجمع أبرز الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون في تعلمهم للمواد الدراسية، والتي قد تساعد المعلمين والطلبة ومصممي المناهج لتضمينها في المناهج الدراسية وتعليمها للطلبة لتحقيق هدف تعليم المواد الدراسية بفاعلية. كما يعول على هذه الدراسة في الكشف عن تقبل طلبة الثانوية العامة الأردنيين لمثل هذه الاستراتيجيات والاستفادة منها.

ويُعد الزخم المعرفي الناجم عن التطور العلمي الهائل والذي بات من الضروري تزويد الطلبة بكل ما يستجد من معرفة ومعلومات من القضايا التي مست الطالب في الصميم، فنجد أن الأعباء ازدادت على كاهل كل من المتعلم والمعلم لتحقيق مستوى معين من المعرفة لدى الطلبة في إطار زمني محدد، الأمر الذي يستدعي منهم بذل المزيد من الجهد، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها أن تعينهم في ذلك. ومن هنا فإنه من الأهمية بمكان التعرف إلى درجة الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها لدى طلبة الثانوية العامة. كما أن الدراسة الحالية على درجة بالغة من الأهمية لكونها ستمهد الطريق أمام إجراء العديد من الدراسات المستقبلية حول موضوع استراتيجيات التعلم، وذلك بعد أن تبين أهمية هذا المفهوم في ميدان علم النفس التربوي.

وتعد هذه الدراسة هي أول دراسة في البيئة الأردنية تتناول استراتيجيات التعلم مجتمعة (تعيين المعلومات المهمة، التلخيص، أخذ الملاحظات، التنظيم، ومراقبة الفهم)، وعلاقتها بالجنس وفرع الدراسة، مما قد يسهم في إضافة نوعية للدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

وتبرز أهمية أخرى للدراسة تنبثق من أدواتها، وتحديد مقياس استراتيجيات التعلم، إذ قام الباحثان بتطوير أداة لتناسب البيئة الأردنية، حيث يتوقع أن تتيح للباحثين الأردنيين والعرب إمكانية استخدامها لتحقيق أهداف بحثية أخرى تقع خارج أهداف الدراسة الحالية، إذ يمكن استخدام هذا المقياس للتعرف إلى استراتيجيات التعلم الأكثر شيوعاً أو فعالية لدى الطلبة من مراحل تعليمية مختلفة. وكذلك يمكن استخدامه في تقييم فعالية البرامج التدريبية التي تهدف إلى تحقيق التعلم الفعال.

## مصطلحات الدراسة

لغايات هذه الدراسة تمّ تحديد التعريفات الإجرائية الآتية:

- **الوعي باستراتيجيات التعلم:** مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلبة أثناء تعلمهم، وهي: تعيين المعلومات المهمة، التلخيص، أخذ الملاحظات، التنظيم، ومراقبة الفهم (الاستيعاب). ويقاس الوعي بدرجة الشعور بأهمية الاستراتيجيات لطالب أو طلبة الثانوية العامة (الأدبي، والعلمي)، ودرجة تكرار استخدامها في المواد الدراسية على مقياس الوعي باستراتيجيات التعلم المعد لهذه الغاية.

- **طلبة الثانوية العامة:** هم الطلبة المسجلون في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة معان للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨.

#### حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية

١. الحدود المؤسساتية: المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة معان.
٢. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨.
٣. الحدود البشرية: طلبة الثانوية العامة (الأدبي، والعلمي) في المدارس الثانوية.
٤. تحدد نتائج الدراسة بالأبعاد الخمسة التي قيست في أداة الدراسة الحالية، ومدى تمتع الأداة بدلالات الصدق والثبات.

#### الطريقة والإجراءات

##### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الثانوية العامة بالفرعين (الأدبي، والعلمي) في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة معان خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨، والبالغ عددهم (٢٥٣) طالباً وطالبة. مثلت عينة الدراسة (٧٧٪) من أفراد المجتمع، إذ بلغ عددها (١٩٤) طالباً وطالبة. بعد أن استثنى أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبة. وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة الاختيار متعدد المراحل (Multi stages sample) على النحو الآتي:

- تم تحديد المدارس الثانوية التي تضم طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي)، والتابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة معان.
- تم تقسيم المدارس الثانوية إلى أربع مجموعات:
  - المجموعة الأولى:** المدارس الثانوية التي تضم ذكور علمي، وكان عدد الشعب (٢).
  - المجموعة الثانية:** المدارس الثانوية التي تضم ذكور أدبي، وكان عدد الشعب (١).
  - المجموعة الثالثة:** المدارس الثانوية التي تضم إناث علمي، وكان عدد الشعب (١).
  - المجموعة الرابعة:** المدارس الثانوية التي تضم إناث أدبي، وكان عدد الشعب (٢).
- تم اختيار شعبة من كل مدرسة وبطريقة عشوائية في المجموعتين الأولى والرابعة، باستثناء المجموعتين الثانية والثالثة، حيث اختيرت الشعبة في كلا المجموعتين. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على المدارس الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس وفرع الدراسة.

جدول (١): توزع أفراد عينة الدراسة على المدارس الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس وفرع الدراسة.

الجنس	الفرع	العدد	النسبة	المجموع	النسبة
ذكور	أدبي	٤٦	٠.٢٤	٩١	٠.٤٧
	علمي	٤٥	٠.٢٣		
إناث	أدبي	٥٥	٠.٢٨	١٠٣	٠.٥٣
	علمي	٤٨	٠.٢٥		

#### أداة الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة (استراتيجيات التعلم) على شكل استبانة مكونة من (٣٩) فقرة بصورتها الأولية اعتماداً على ما يأتي :

١. الأدب النفسي والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة الحالية.
٢. الدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
٣. المقاييس النفسية والتربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومنها مقياس استراتيجيات التعلم (خزام وعيسان، ١٩٩٤)، استبانة استراتيجيات التعلم (Wetinsten, 1988)، واستبانة استراتيجيات تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها (الزغول والزرغول، ٢٠٠٢)، وقائمة عادات الدراسة (Study Habbits Inventory, Onwuegbuzie & Daley, 1998).

وفي ضوء ذلك قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة تمثل فقراتها استراتيجيات التعلم على شكل سلمين وفق مقياس ليكرت (الخماسي): كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً. وقد أعطيت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، يمثل أحد السلمين مدى الوعي بأهمية الاستراتيجيات، ويقع على الجانب الأيمن من الأداة، والآخر مدى ممارستهم لهذه الاستراتيجيات، ويقع على الجانب الأيسر من الأداة، حيث يمثل الرقم (٥) العلامة العظمى للفقرة، والرقم (١) العلامة الدنيا لها. فالعلامة العظمى لجانب الأهمية في المقياس تساوي عدد الفقرات مضروباً في (٥)، والعلامة الدنيا له تساوي عدد الفقرات مضروباً في (١). وكذلك الأمر بالنسبة لجانب الممارسة في الأداة.

#### صدق الأداة وثباتها

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها في صورتها الأولية على سبعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي والمناهج وأساليب التدريس والقياس والتقويم بكلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال. وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم

واقترحاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، وبعد ذلك أخرجت الأداة بصورتها النهائية لتحتوي على (٣٥) فقرة، وهي التي اتفقت آراء المحكمين بخصوص قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه بنسبة (٨٠٪).

وقام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة استبعدوا عند تطبيق الأداة على عينة الدراسة. وتم حساب معاملات الارتباط بين علامة الفقرة وكل من الأبعاد الخمسة (تعيين المعلومات المهمة، التلخيص، أخذ الملاحظات، التنظيم، ومراقبة الفهم)، والدرجة الكلية على المقياس. هذا وقد قبل الباحثان الفقرات وفقاً للمعيارين الآتيين:

١. أن يكون معامل الارتباط بين علامة الفقرة وكل من البعد، والدرجة الكلية على المقياس (٠.٢٠ فأكثر).
٢. أن يكون معامل الارتباط بين علامة الفقرة وكل من البعد، والدرجة الكلية على المقياس دالاً إحصائياً ( $\alpha \geq 0.05$ ).

وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين علامة الفقرة مع العلامة على كل بعد ما بين (٠.٤٢ إلى ٠.٧٧)، أما قيم معاملات الارتباط بين علامة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس فكانت ما بين (٠.٢٧ إلى ٠.٧٧)، في حين كانت قيم معاملات الارتباط بين العلامة على كل بعد والدرجة الكلية على المقياس (٠.٧٧، ٠.٨٢، ٠.٧٩، ٠.٨٧، ٠.٨٧) على التوالي.

وتم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين هما: الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل، ولكل بُعد من الأبعاد الخمسة، وبيين الجدول رقم (٢) قيم كرونباخ ألفا المحسوبة لكل من الأبعاد الخمسة والمقياس ككل. كما حُسب الثبات مرة أخرى بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وذلك بتوزيعها على عينة الصدق نفسها، وبفارق زمني بين مرتتي التطبيق ثلاثة أسابيع، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠.٩١)، وتبين أن دلالات الصدق والثبات يمكن الوثوق بها لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (٢): معاملات ثبات المقياس.

الأبعاد	التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا)
تعيين المعلومات المهمة	٠.٥٩
التلخيص	٠.٦٢
أخذ الملاحظات	٠.٧٩
التنظيم	٠.٧٦
مراقبة الفهم	٠.٧٥
الكلي	٠.٩٢



- يُلاحظ من الجدول (٢) أن قيم معامل كرونباخ ألفا تراوحت ما بين (٠.٥٩ إلى ٠.٩٢) لجميع الأبعاد، وجميعها ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \geq 0.01$ ).
- وتكوّن المقياس من خمسة أبعاد (استراتيجيات) فرعية وهي :
١. **تعيين المعلومات المهمة:** وتتمثل في قياس قدرة الطالب على تحديد واختبار الأفكار الرئيسية والأجزاء المهمة من المعلومات ذات الصلة بمحتوى معرفي، أما الفقرات التي تقيس هذا البعد فهي (٦) فقرات، وقد حملت الأرقام (١، ٢، ٣، ١٢، ١٤، ٢٢).
  ٢. **التلخيص:** ويقاس قدرة الطالب على التمثيل المجرد للمادة الدراسية وتقليص الأفكار مع المحافظة على الشكل العام للمادة، أما الفقرات التي تقيس هذا البعد فهي (٥) فقرات، وقد حملت الأرقام (١١، ١٨، ٢٠، ٢٧، ٣٠).
  ٣. **أخذ الملاحظات:** ويتمثل في قياس قدرة الطالب على أن يبني افتراضات خاصة به حول ما هو المهم أو المفيد من الخبرة المعرفية، أما الفقرات التي تقيس هذا البعد فهي (٧) فقرات، وقد حملت الأرقام (٤، ٥، ٦، ٧، ١٣، ١٥، ٣١).
  ٤. **التنظيم:** ويقاس قدرة الفرد على بناء هياكل وتنظيمات تناسب المعلومات التي يتعرضون لها، أما الفقرات التي تقيس هذا البعد فهي (٩) فقرات، وقد حملت الأرقام (٨، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٢، ٣٣).
  ٥. **مراقبة الفهم:** وتتمثل في قياس قدرة الطالب على التأكد من مدى فهمه للمادة الدراسية التي يُراد تعلّمها، أما الفقرات التي تقيس هذا البعد فهي (٨) فقرات، وقد حملت الأرقام (٩، ١٠، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٩، ٣٤، ٣٥).

#### إجراءات الدراسة

- لتنفيذ هذه الدراسة قام الباحثان بالخطوات والإجراءات الآتية
١. حدد الباحثان عينة الدراسة والتي اشتملت على طلبة الثانوية العامة بفرعها (الأدبي والعلمي) في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة معان خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ م.
  ٢. حصل الباحثان على الموافقة من مديرية التربية والتعليم لمحافظة معان بخصوص تقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح الدراسة.
  ٣. طبق الباحثان مقياس استراتيجيات التعلّم على عينة الدراسة.
  ٤. صحح الباحثان إجابات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلّم.
  ٥. قام الباحثان بتفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

### المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة المئينية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي، ولتحديد المتوسطات الحسابية الدالة على درجتي الوعي بالأهمية وبالممارسة لاستراتيجيات التعلم، طلب من لجنة من المحكمين تحديد هذه المتوسطات، أخذين بعين الاعتبار أن علامة كل استراتيجية تتراوح ما بين (١ - ٥)، وقد حُددت على النحو الآتي :

- أ. (٥ - ٣.٥٠): درجة مرتفعة للأهمية وللممارسة.  
 ب. (٢.٥ - أقل من ٣.٥٠): درجة متوسطة للأهمية وللممارسة.  
 ج. (١ - أقل من ٢.٥٠): درجة منخفضة للأهمية وللممارسة.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد تطبيق إجراءات الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتحققة تم عرض النتائج ومناقشتها على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بمدى وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لدرجات وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم. كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

جدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لدرجات وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم.

الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
تعيين المعلومات المهمة	٢.٤٦	٠.٥٨	٥	منخفض
التلخيص	٢.٧٢	٠.٨٥	٢	متوسط
أخذ الملاحظات	٢.٠٥	٠.٨١	٣	متوسط
التنظيم	٢.٨٥	٠.٧٧	١	متوسط
مراقبة الفهم	٢.٥٣	٠.٨٢	٤	متوسط
الكلي	٢.٨٠	٠.٦١		متوسط

يُلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي العام لمدى وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية استراتيجيات التعلم قد بلغ (٢.٨٠)، ويمثل درجة وعي متوسطة حسب المقياس الذي اعتمده الدراسة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات الدراسة ما بين (٢.٤٦ إلى ٢.٨٥)، وحظيت معظمها بتقديرات متوسطة حسب هذا المقياس، وبلغ عدد الاستراتيجيات ذات المتوسط الحسابي المتوسط (٤) استراتيجيات وبنسبة (٨٠٪) من الاستراتيجيات، في حين بلغ عدد الاستراتيجيات ذات المتوسط الحسابي المنخفض استراتيجية واحدة وبنسبة (٢٠٪) من الاستراتيجيات، إذ احتلت استراتيجية التنظيم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨٥)، واستراتيجية التلخيص المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧٢). وجاءت استراتيجية أخذ الملاحظات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٥٨)، في حين احتلت استراتيجية مراقبة الفهم المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٥٣)، وجاءت استراتيجية تعيين المعلومات المهمة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٤٦). وتبين مما سبق أن مدى وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم جاء متوسط. وهذا يؤكد ارتباط شعور الطلبة بأهمية الاستراتيجية التعليمية كمتكون من مكونات الوعي باستراتيجيات التعلم. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الثانوية العامة شعروا بأهمية متوسطة لمعظم هذه الاستراتيجيات من خلال تعلمهم أو دراستهم للمواد الدراسية المقررة. فالطلبة عينة الدراسة لم يتعرضوا لخبرات نظرية كافية تركز على الاتجاه المعرفي في الدراسة أو التعلم. وهذا يعني أن الطلبة عينة الدراسة لم يحظوا بقدر كافٍ من تعلم الاستراتيجيات السابقة تعلمًا يجعلهم يدركون أهميتها.

ويبدو أن تدني تدريب الطلبة على هذه الاستراتيجيات أدى إلى ضعف التأكيد على أهميتها، فلو علم الطلبة أن تعيين المعلومات المهمة، أو مراقبة الفهم أثناء تعلمهم يوفر عليهم جهداً ووقتاً عند العودة لتعلم أو دراسة المادة في وقت لاحق لغرض الامتحان أو إجابة أسئلة تلي المادة التعليمية، لشعروا بأهمية أكبر لها، ولمثلها من استراتيجيات التعلم.

وتتعارض النتيجة السابقة في بعض جوانبها مع دراسة سراج (Serag, 2000)، حيث أشارت بياناتها إلى أن الطلبة حققوا أعلى درجات الوعي على استراتيجيات التعلم المسماة تدوين الملاحظات، ودراسة القواطع والقواطع (٢٠٠٦)، حيث أشارت بياناتها إلى أن الطلبة يثمنون وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة بدرجة مرتفعة.

#### ثانياً: النتائج المتعلقة بمدى ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لدرجات ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم. كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لدرجات ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم.

الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
تعيين المعلومات المهمة	٢.١٩	٠.٦١	٥	منخفض
التلخيص	٢.٤١	٠.٧٣	٢	منخفض
أخذ الملاحظات	٢.٢٠	٠.٨٠	٤	منخفض
التنظيم	٢.٥٤	٠.٧٢	١	متوسط
مراقبة الفهم	٢.٢١	٠.٦٩	٣	منخفض
الكلية	٢.٤٦	٠.٦٢		منخفض

يُلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم قد بلغ (٢.٤٦)، وتمثل درجة ممارسة منخفضة حسب المقياس الذي اعتمده الدراسة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للدراسة ما بين (٢.١٩ إلى ٢.٥٤)، التي حظي معظمها بتقديرات منخفضة حسب هذا المقياس، إذ بلغ عدد الاستراتيجيات ذات المتوسط الحسابي المنخفض (٤) استراتيجيات بنسبة (٨٠٪) من الاستراتيجيات، في حين بلغ عدد الاستراتيجيات ذات المتوسط الحسابي المتوسط استراتيجيات واحدة بنسبة (٢٠٪) من الاستراتيجيات، إذ احتلت استراتيجية التنظيم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢.٥٤)، واحتلت استراتيجية التلخيص المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢.٤١)، واحتلت استراتيجية مراقبة الفهم المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٢١)، في حين احتلت استراتيجية أخذ الملاحظات المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٢٠)، وجاءت استراتيجية تعيين المعلومات المهمة المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٢.١٩). ويتضح مما سبق أن ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم جاءت منخفضة. وتدل النتيجة السابقة على تدني شعور الطلبة بأهمية ممارسة استراتيجيات التعلم، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة عينة الدراسة يفتقرون إلى التدريب الكافي حول مهارات الدراسة أو القراءة وغيرها في تعلم المواد الدراسية، أي الممارسات التربوية المستخدمة في المدارس. كما أن تقدير الطلبة عينة الدراسة لاستخدامهم استراتيجيات التعلم تقديراً منخفضاً يعني أنهم لا يدركون أهمية ممارستها في تحسين فهمهم للمادة الدراسية، أي جدوى استخدامها في تسهيل استيعابهم للمادة المراد تعلمها، وهذا يشير إلى قلة التركيز على مثل هذه الاستراتيجيات أثناء دراستهم، مما يجعل الطلبة عينة الدراسة لا يمارسونها بالشكل المطلوب، خاصة إذا علمنا أن هذه الاستراتيجيات تحتاج إلى تدريب ونشاط ذهني.

وتتعارض النتيجة السابقة مع نتائج دراسة (القطاونة والقطاونة، ٢٠٠٦)، والتي أشارت بياناتها إلى أن درجة وعي الطلبة بممارسة استراتيجيات القراءة مرتفعة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بوجود علاقة بين درجة وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم ودرجة ممارستها.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها. وبلغت قيم معاملات الارتباط بين درجتي وعيهم بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجتي الأهمية والممارسة لاستراتيجيات التعلم.

الكلية	مراقبة الفهم	التنظيم	أخذ الملاحظات	التلخيص	تعيين المعلومات المهمة	الأهمية الممارسة
---	---	---	---	---	٠.٢٤	تعيين المعلومات المهمة
---	---	---	---	٠.٣١	---	التلخيص
---	---	---	٠.٣٢	---	---	أخذ الملاحظات
---	---	٠.٣٨	---	---	---	التنظيم
---	٠.٢١	---	---	---	---	مراقبة الفهم
٠.٣٥	---	---	---	---	---	الكلية

يلاحظ من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجتي الأهمية والممارسة لاستراتيجيات التعلم تراوحت ما بين (٠.٢١، إلى ٠.٣٨)، أما قيمة معامل الارتباط الكلي بين درجتي الأهمية والممارسة فهي (٠.٣٥)، وهو دال إحصائياً عند مستوى  $(0.01 \geq \alpha)$ . وهذا يعني أنه يزيد وعي الطلبة بممارسة استراتيجيات التعلم كلما زاد وعيهم بأهمية هذه الاستراتيجيات. أو أن (١٢٪) من التباين في ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم يفسرها التباين في وعيهم بهذه الممارسات، وتدلل النتيجة السابقة على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أهمية الاستراتيجيات ودرجة ممارستها.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة (القطاونة والقطاونة، ٢٠٠٦)، والتي أشارت بياناتها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة الوعي بأهمية استراتيجيات القراءة، ودرجة ممارستها لها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بوجود فروق في وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم تعزى إلى الجنس وفرع الدراسة أو التفاعل بينهما

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم حسب متغيري الجنس وفرع الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم (درجة الوعي) حسب متغيري الجنس وفرع الدراسة.

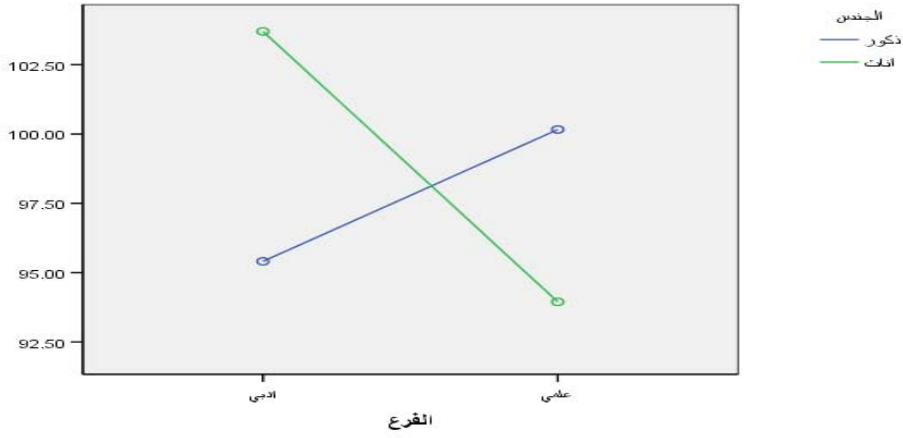
العلمي		الأدبي		فرع الدراسة الجنس
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٢١.٣٥	١٠٠.١٦	٢١.٩٩	٩٥.٤١	ذكور
٢١.٨٣	٩٣.٥٥	١٩.٠١	١٠٣.٧٠	إناث
٢١.٧٤	٩٦.٤٢	٢٠.٩٧	٩٩.٢٧	الكلية

يُلاحظ من الجدول (٦) أن هنالك تبايناً في المتوسطات الحسابية حسب تباين الجنس وفرع الدراسة. وللكشف عما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova)، كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

جدول (٧): نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص الفروق في وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	٥١.٠٤	١	٥١.٠٤	٠.١١	٠.٧٤
الفرع (ب)	٢٩٥.٣٤	١	٢٩٥.٣٤	٠.٦٦	٠.٤٢
(أ x ب)	٢٤٨٦.٤٨	١	٢٤٨٦.٤٨	٥.٥٧	٠.٠٢
الخطأ	٨٤٨٦.٧٣	١٩٠	٤٤٦.٦٦		
الكلية	١٩٤٧٣.٠١	١٩٤			

يُلاحظ من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات إحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) في وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم تعزى إلى الجنس وفرع الدراسة، في حين وجدت فروق دالة إحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) في وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم تعزى إلى التفاعل بين الجنس وفرع الدراسة، كما هو مبين في الشكل رقم (١).



يُلاحظ من الشكل (١) أن الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم يختلف باختلاف التقاطع بين مستويات متغيري الدراسة (الجنس، وفرع الدراسة). حيث كان أعلى متوسط حسابي لأداء الإناث الأدبي، في حين كان أقل متوسط حسابي لأداء الإناث العلمي.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بعدم وجود فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم تعزى إلى الجنس وفرع الدراسة بأن الطلبة قد تعلموا عادات الدراسة بطريقة تخضع للخطأ والصواب في المدارس، ولم يتعرضوا لبرامج تتعلق باستراتيجيات التعلم والدراسة. ويبدو أن طلبة الفرعين الأدبي والعلمي يدرسون مواد دراسية ذات طبيعة خاصة لم تستطع أن تحدث فروقاً في مدى وعيهم باستراتيجيات التعلم. ربما لحاجة الطلبة إلى التدريب على استخدام هذه الاستراتيجيات وتوظيفها في دراستهم. ولا يمكن القول ببناءً على نتائج الدراسة أن هذه الاستراتيجيات تأتي من اختلافهم في الجنس أو الفرع الذي يدرسونه، فربما يكون هنالك عوامل أخرى، غير العوامل التي تناولتها هذه الدراسة ذات أثر على مدى الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم كمقدار التدريب الذي يتلقونه في هذا المجال، والذي بدوره يطور البنى المعرفية الخاصة بهذه الاستراتيجيات.

وربما تفسر النتيجة السابقة على أساس الممارسات التربوية المستخدمة في المدارس، ولا سيما تلك المرتبطة بعمليات تنفيذ التدريس وتقويمه، حيث يتم تقديم الموضوعات من خلال دروس قد لا تتطلب مجهوداً في توجيه المتعلم نحو الوعي باستراتيجيات التعلم. بالإضافة إلى التشابه في الظروف التي شكلت الدراسة لدى هؤلاء الطلبة بغض النظر عن الجنس وفرع الدراسة.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بوجود فروق دالة إحصائية في الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم تعزى إلى التفاعل بين الجنس وفرع الدراسة بأن طبيعة المواد الدراسية التي يتعامل معها

طلبة الفرع الأدبي تختلف عما هو لدى طلبة الفرع العلمي. ويبدو أن الاستراتيجيات التعليمية التي قيست في أداة الدراسة (تعيين المعلومات المهمة، التلخيص، أخذ الملاحظات، التنظيم، ومراقبة الفهم (الاستيعاب)) هي أكثر مناسبة لطلبة الفرع الأدبي. وعليه فإن الإناث الأدبي لديهم الوعي بالاستراتيجيات تفوق مما هو سائد لدى الإناث العلمي.

**خامساً: النتائج المتعلقة بوجود فروق في ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم تعزى إلى الجنس وفرع الدراسة أو التفاعل بينهما.**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم حسب متغيري الجنس وفرع الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

**جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم (درجة الممارسة) حسب متغيري الجنس وفرع الدراسة.**

العلمي		الأدبي		فرع الدراسة الجنس
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٢١.٧٧	٩٤.١٩	٢٠.٨٣	٨٥.٦١	ذكور
٢١.٨١	٨٢.٢٠	٢١.٤٢	٨٥.٦٤	إناث
٢٢.٤٦	٨٦.٩٧	٢١.٠٠	٨٥.٦٢	الكلي

يُلاحظ من الجدول (٨) أن هنالك تبايناً في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة حسب تباين الجنس وفرع الدراسة، وللكشف عما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً فقد استخدم تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova)، كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

**جدول (٩): نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم (درجة الممارسة).**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	١٦٩٠.٧٩	١	١٦٩٠.٧٩	٣.٦٨	٠.٠٦
الفرع (ب)	٣١١.٥٤	١	٣١١.٥٤	٠.٦٨	٠.٤١
(أ x ب)	١٧٠.٦.١٩	١	١٧٠.٦.١٩	٣.٧	٠.٠٦
الخطأ	٨٧٣٠.٦.٢٠	١٩٠	٤٥٩.٥١		
الكلي	١٥٣٤٣٣٨.٠	١٩٤			

يُلاحظ من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) في ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم تعزى إلى الجنس وفرع الدراسة أو التفاعل بينهما.



ولعل مثل هذه النتيجة يمكن تفسيرها بحيث يرتفع مدى ممارسة استراتيجيات التعلم بارتفاع وعيهم بأهميتها، وأن الوعي باستراتيجيات التعلم يساعد الطلبة على ممارستها، أي كيفية الدراسة من خلالها، وتقليل الجهد الدراسي المبذول للحصول على المعرفة والمعلومة المطلوبة مما يعطي أهمية للوعي باستراتيجيات التعلم ويعود بالنفع على ممارستها.

وتؤكد مشاهدات الباحثين بأن الطلبة يمارسون نفس العادات الدراسية في تعلمهم للمواد الدراسية مع وجود الاختلاف الواضح في الاستيعاب وتمثل الخبرات المعرفية المتوافرة. كما أن كلا الجنسين من الفرعين الأدبي والعلمي يتشابهون في الطموح والنجاح والحماس الذي يكون لديهم، وخصوصاً في بداية الدراسة للمرحلة الثانوية العامة، فهم يشتركون في الكثير من الخصائص والتي منها استراتيجيات التعلم. وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج العديد من الدراسات ومنها (الوهر وبطرس، ١٩٩٩؛ حمود، ١٩٩٩؛ الخطيب والرفوع، ٢٠٠٧؛ Gibney, 1991؛ زيدان، ١٩٩٠؛ بدير، ١٩٩٠؛ Child, 1977)، والتي أشارت بياناتها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استراتيجيات (عادات) الدراسة تعزى إلى الجنس والتخصص، في حين تعارضت مع نتائج دراسة (الشناوي، ١٩٩٨)، والتي أشارت بياناتها إلى وجود فروق دالة إحصائية في استراتيجيات الدراسة تعزى إلى الجنس والتخصص.

### التوصيات والاقتراحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات الآتية:

١. التوصية لمعلمي المدارس بالتركيز على تعليم الطلبة استراتيجيات التعلم لفهم الخبرات المعرفية واستيعابها، وتبني نماذج تدريسية مستندة إلى الاستراتيجيات ثبت نجاحها في تحسين الفهم والاستيعاب للخبرة المراد تعلمها.
٢. تفعيل دور الإشراف التربوي في المدارس والجامعات بهدف توعية الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها لها.
٣. التوصية لخبراء المناهج ومديريات تطوير المناهج للاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إدخال مكون الوعي باستراتيجيات التعلم ببعدي الأهمية والممارسة في المناهج الدراسية منذ المرحلة الأساسية، خاصة أن الأدب النظري يدعم هذا التوجه.
٤. التوصية بطرح مساقات (مواد) دراسية تساعد الطلبة على كيفية التعلم أو الدراسة وفي مراحل تعليمية مختلفة.
٥. إجراء مزيد من الدراسات حول الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم وممارستها لدى طلبة الثانوية العامة ومن الفروع المختلفة (التمريض، إدارة المعلومات، وغيرها).

٦. إجراء مزيد من الدراسات التجريبية بهدف الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة ومن مراحل تعليمية مختلفة.
٧. إجراء مزيد من الدراسات حول مدى مناسبة استراتيجيات التعلم للمواد الدراسية المقررة.
٨. إجراء مزيد من الدراسات حول استراتيجيات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية كالدافعية والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة.

#### المراجع العربية والأجنبية

- أبو علام، رجا. (٢٠٠٤). "التعلم: أسسه وتطبيقاته". دار المسيرة. عمان. الأردن.
- بدير، محمد. (١٩٩٠). "عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. ٢(١٤) - ٨٦ - ٩٣.
- حسين، ثائر. وفخرو، عبد الناصر. (٢٠٠٢). "دليل مهارات التفكير". ١٣١ - ١٤٤. دار الدرر. عمان، الأردن.
- حمود، محمد. (١٩٩٩). "العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية : دراسة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية". مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية. ١(١). ١٩١ - ٢٢٧.
- الخطيب، بلال. والرفوع، محمد. (٢٠٠٧). "عادات الدراسة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية". مجلة كلية التربية. ٢(٣١) - ٢٦٦ - ٢٩٦.
- خزام، نجيب. وعيسان، صالح. (١٩٩٤). "استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين". دراسات (العلوم الإنسانية). ٢١(٥) - ٣٢٧ - ٣٥٦.
- دروزة، أفنان. (٢٠٠٤). "أساسيات في علم النفس التربوي". دار الشروق. عمان. الأردن.
- الزغول، عماد. والزغول، رافع. (٢٠٠٢). "الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة الجامعة في تعزيز قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها". مجلة كلية التربية باسوان. (١٧). ٢٥ - ١.
- زيدان، السيد. (١٩٩٠). "عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية، جامعة الملك سعود". بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر. (٢). ٤٦٩ - ٤٩٧.
- الشناوي، عبد المنعم. (١٩٩٨). "علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية / جامعة الزقازيق". في الشناوي، عبد المنعم: دراسات علم النفس التربوي. دار النهضة العربية، مصر.
- عبد الحميد، جابر. الخضير، سليمان. والدريني، حسين. (١٩٨٥). "بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر". بحوث ودراسات نفسية. (١١). ١٧٧-٢٥٧.
- عبد الحميد، جابر. (١٩٩٩)، "سيكولوجية التعلم". دار الفكر العربي. القاهرة.
- قطامي، يوسف. وقطامي، نايفة. (٢٠٠٠). "سيكولوجية التعلم الصفي". دار الشروق. عمان. الأردن.

- قطامي، يوسف. (١٩٩٨). "سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي". دار الشروق. عمان. الأردن.
- القطاونة، خليل. والقطاونة، سامي. (٢٠٠٦). "تقدير طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها". المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٢(٤). ٢١٩ – ٢٣٠.
- الوهر، محمود. وبطرس، ثيودورا. (١٩٩٩). "مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقته بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله". دراسات العلوم التربوية. ٢٦(٢). ٣٢٦ – ٣٤١.
- Anderson, R. & Pearson, P. (1984). "A schema - theoretic view of basic processes in reading", In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, and P. Mosenthal (Eds.). Handbook of reading research. Longman: New York.
- Anastasi, A. (1992). "Psychological testing". (6<sup>th</sup> ed). Publishing Company: N. Y. Macmillan.
- Ausubel, D. Novak, J. & Hanesian, H. (1978). "Educational psychology, a cognitive view". (2<sup>nd</sup> Ed.). Holt, Rinehart and Winston: New York.
- Chamot, A. (1988). "A study of learning strategies in foreign language instruction: the third year and final report". Rosslyn, Interstate research associates, Inc.
- Child, D. (1977). "Some aspects of study habits in higher education". in child D. (ed.): Readings in psychology for the teacher. Holt: London, 164 – 175.
- Clift, B. Ghatala, E. Naus, M. & Poole, J. (1990). "Exploring teachers' knowlegde of strategies study activity". The Journal of experimental education. 58 (4). 253 – 263.
- Fahmy, J. & Bilton, L. (1990). "Lecture comprehension and note – taking for L.2 students". A dialogue search from the ERIC database.
- Gibney, M. (1991). "Adescription of the study skills of students enrolled in introduction to psychology at Phoenix College: social factors affecting education". A dialogue search from ERIC database.
- King, A. (1992). "Comparison of self – questioning, summarizing and note taking – review as strategies for learning lectures". American educational research journal, (29). 303 – 333.

- Mayer, R. (1988). "Learning strategies: An overview". In Weinstein, C. E. et al. (ed.). Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation. Academic Press, Inc: California.
- National Reading Panel. (2004). "Comprehension II: text comprehension instruction". Retrieved 5 November 2004 from : <http://www.usu.edu/teachall/text/reading/report/ch4-II.Pdf>
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). "Learning strategies in second language acquisition", Cambridge University Press: Cambridge.
- Onwuegbuzie, A. & Daley, C. (1998). "Study skills of undergraduates as a function of academic locus of control, self – perception, and social interdependence". Psychological reports, 38(2). 595 – 598.
- Ormrod, J. (1995). "Educational psychology: principles and applications". Merrill and Emprint of prentice Hall: Ohio.
- Oxford, R. (1990). "Language learning strategies: what every teacher should know", Heinle and Heinle Publishers.
- Serag, N. (2000). "Training in language learning indirect strategies and its effectiveness in enhancing reading comprehension skills and strategy awareness". Faculty of education journal, (44). 33 - 68.
- Weinstein, C. Goetz, E. & Alexander, P. (1988). "Learning and study strategies. issues in assessment instruction and evaluation". Press, Inc: Academic New York.
- Weinstein, C. (1988). "Assessment and training of student learning strategies". In Scheck, R. R. (ed.). Learning strategies and learning styles, Plenum Press: New York.
- Wilson, E. (1988). "Implication of learning strategy research training: what it has to Say to the practitioner". In Weinstein, C., E., et. al. (eds). Learning and study strategies issues in assessment instruction and evaluation, California Academic Press Inc.
- Winne, P. (1995). "Inherent details in self – regulated learning". Educational psychologist, (30). 173 - 187.
- Wittrock, M. (1988). "A Construction review of research on learning strategies". In Weinstein, C. et. al. (eds.): Learning and study strategies-issue in assessment, instruction and education. Academic Press Inc: California.