



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

أثر برنامج تدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزيل لدى عينة من طلبة الصف الثامن المقصرين تحصيلاً بمدارس الغوث الدولية في محافظة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي

إعداد

الطالبة: ياسمين عمر حلاوة

إشراف

الدكتورة: أمل الأحمد

الأستاذة في قسم علم النفس

العام الدراسي 2022-2023 م

شكر وتقدير

أقدم بأسمى آيات الشكر وأبلغ عبارات التقدير والامتنان لأستاذتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة أمل الأحمد على ما قدمته لي من عون كبير، إذ لم تبخل علي بجهد أو علم أو وقت لمتابعة تقدم الدراسة، وتقديم النصح والإرشاد فأشكرها كل الشكر على تشجيعها ومؤازرتها لي طوال مدة الدراسة.

وأغتنم الفرصة لأعبر عن تقديري وامتناني مع فائض شكري لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل وذلك لتكرمهم بقبول عضوية لجنة الحكم مقدراً لهم ما بذلوه من جهد ووقت في تقويم هذه الرسالة وتصويبها، شاكرة لهم تلك الملاحظات والتوجيهات القيمة التي قيمت مسامر الدراسة وأغنتها.

كما أقدم بالشكر والامتنان لأستاذتي الكرام محكمي أدوات الدراسة في كلية التربية بامرك الله لنا بجهودهم وأسعدهم وأرضاهم.

ولا يسعني المقام إلا أن أقدم بخزبل الشكر مع فائق الاحترام والتقدير للسادة المربين الأفاضل مديري المدارس التي طبقت فيها هذه الدراسة وموجهيها على ما قدموه من دعم وتشجيع، ولما بذلوه من جهد كبير في مساعدتي على تطبيق البرنامج على حساب العملية التربوية التي يحملون لواءها. . كل الشكر لهم جميعاً.

كما أتوجه بخزبل الاحترام والتقدير إلى الطلبة أفراد عينة الدراسة لما أظهره من التزام وجهد وصبر جزاهم الله كل خير، والشكر الجزيل للدكتور هادي البشير على مساعدتي في المعالجة الإحصائية للرسالة، والدكتور أحمد أديريس على ما بذله من جهد في ترجمة ملخص الرسالة، ولن أنسى أن أقدم بالشكر والامتنان إلى عائلتي وأصدقائي ومرفاقي لمساندتهم ودعمهم المادي والمعنوي لي.

الباحثة

ياسمين عمر حلاوة



إهداء . . .

أهدي هذا العمل إلى والدي ووالدتي أطال الله بعمرهما وأبسهما تاج

الصحة والعافية . .

ولا أنسى الفضل الكبير لإخوتي وأخواتي في مساندتي ودعمي،

لهم مني كل الاحترام والتقدير



فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير
ب	إهداء
ج	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ك	فهرس الأشكال
ل	فهرس الملاحق
م	ملخص الدراسة باللغة العربية
14-1	الفصل الأول - التعريف بالدراسة
2	مقدمة الدراسة
3	1- مشكلة الدراسة ومسوغاتها
7	2- أهمية الدراسة
7	3- أهداف الدراسة
8	4- فرضيات الدراسة
9	5- التصميم التجريبي للدراسة
10	6- عينة الدراسة
10	7- أدوات الدراسة
11	8- التعريف بمصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية
14	9- حدود الدراسة

31-15	الفصل الثاني - دراسات سابقة
16	توطئة
16	1- دراسات في تحسين العادات الدراسية باستخدام برامج تدريبية أو استراتيجيات متنوعة
16	1-1- دراسات عربية
18	1-2- دراسات أجنبية
22	2- دراسات في أثر نظرية أوزوبل في عدد من المتغيرات
22	1-2- دراسات عربية
25	2-2- دراسات أجنبية
29	ثالثاً- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
85-32	الفصل الثالث - الإطار النظري
61-33	المحور الأول - عادات الدراسة وتحسينها
34	توطئة
34	1- مفهوم عادات الدراسة وتعريفها
37	2- أهمية اكتساب العادات الدراسية الصحيحة
38	3- النظريات التي فسرت اكتساب العادات الدراسية
41	4- عادات الدراسة الخاطئة
41	5- مظاهر عادات الدراسة الخاطئة
42	6- أسباب عادات الدراسة الخاطئة
44	7- مظاهر عادات الدراسة الفعالة
45	8- العوامل التي تساعد على تحسين عادات الدراسة الصحيحة

55	9- عادات الدراسة وعلاقتها بالذاكرة
60	تعقيب
85-62	المحور الثاني - نظرية التعلم عند أوزوبل
63	توطئة
63	1- لمحة سريعة عن حياة أوزوبل
64	2- نظرية أوزوبل في التعليم (التعلم ذي معنى)
66	3- أنواع التعلم عند أوزوبل
68	4- العوامل التي تؤثر في سرعة وفاعلية التعلم عند أوزوبل
69	5- المفاهيم الأساسية في نظرية أوزوبل
74	6- المنظمات المتقدمة (التمهيدية) في نظرية أوزوبل
75	7- أنواع المنظمات المتقدمة
76	8- استخدام المنظمات المتقدمة في التدريس
79	9- التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل
80	10- خارطة المفاهيم لدى أوزوبل
85	تعقيب
125-86	الفصل الرابع - منهج الدراسة وأدواتها وإجراءاتها
87	توطئة
87	1- منهج الدراسة
88	2- متغيرات الدراسة
88	3- عينة الدراسة
95	4- أدوات الدراسة

95	4-1- مقياس عادات الدراسة
102	4-2- الاختبار التحصيلي (القبلي و البعدي والبعدي المؤجل)
109	4-3- برنامج تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل
118	5- تطبيق التجربة النهائية
122	6- صعوبات تطبيق إجراءات الدراسة ومواجهتها
123	7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
124	تعقيب
156-126	الفصل الخامس - عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها
127	توطئة
127	1- نتائج اختبار فرضيات الدراسة وتحليلها وتفسيرها
127	1-1- نتائج اختبار فرضيات الدراسة وتحليلها
127	1-1-1- نتائج اختبار الفرضية الأولى وتحليلها
129	1-1-2- نتائج اختبار الفرضية الثانية وتحليلها
132	1-1-3- نتائج اختبار الفرضية الثالثة وتحليلها
134	1-1-4- نتائج اختبار الفرضية الرابعة وتحليلها
137	1-1-5- نتائج اختبار الفرضية الخامسة وتحليلها
139	1-1-6- نتائج اختبار الفرضية السادسة وتحليلها
141	1-1-7- نتائج اختبار الفرضية السابعة وتحليلها
143	1-1-8- نتائج اختبار الفرضية الثامنة وتحليلها
146	1-2- تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها
155	2- ملخص عام عن نتائج الدراسة
156	3- مقترحات الدراسة

الفهارس

173-157	المراجع
158	1- المراجع العربية
168	2- المراجع الأجنبية
248-174	ملاحق الدراسة
249	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	توزع المجموعتين التجريبية والضابطة على المدارس التي تم اختيارها	89
2	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط العمر الزمني لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية	90
3	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني	90
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج	91
5	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الاختبار التحصيلي	92
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج	93
7	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	94
8	العبارات التي تم تعديلها على مقياس عادات الدراسة في صورته الأولى	97
9	العبارات التي تم حذفها من مقياس عادات الدراسة في صورته الأولى	97
10	توزع أفراد عينة الدراسة السيكومترية في مدارس محافظة دمشق	99
11	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة	99
12	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه لمقياس عادات الدراسة	100
13	معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة	100

الفهارس

14	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس عادات الدراسة	101
15	معاملات ثبات مقياس عادات الدراسة بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)	102
16	جدول مواصفات الاختبار التحصيلي	106
17	أمثلة لبعض الجمل والعبارات التي عتم تعديلها بعد الدراسة الاستطلاعية	108
18	الأهداف السلوكية ومستوياتها المعرفية لكل درس من دروس وحدة الفقرات	114
19	بعض الأمثلة التي تم تعديلها وفقاً لنتائج التجربة الاستطلاعية	116
20	مقياس حجم الأثر	117
21	التسلسل الزمني لإجراءات تجربة الدراسة النهائية	119
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	127
23	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الاختبار التحصيلي	128
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	130
25	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	131
26	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	133

الفهارس

27	نتائج اختبار ويلكوسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الاختبار التحصيلي	133
28	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	135
29	نتائج اختبار ويلكوسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	136
30	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج	137
31	نتائج اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي	138
32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج	139
33	نتائج اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	140
34	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الاختبار التحصيلي	141
35	نتائج اختبار ويلكوسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	142
36	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	143
37	نتائج اختبار ويلكوسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	144

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	تصميم الدراسة التجريبي	87
2	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الاختبار التحصيلي	129
3	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	132
4	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الاختبار التحصيلي	134
5	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	137
6	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي	138
7	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج	141
8	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	142
9	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية	145

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة	175
2	مقياس عباس (2015) لعادات الدراسة الخاطئة	176
3	مقياس عادات الدراسة في صورته الأولى	178
4	مقياس عادات الدراسة في صورته النهائية إعداد الباحثة	181
5	الاختبار التحصيلي (قبلي - بعدي - بعدي مؤجل)	183
6	كتاب مدرسة رأس العين الخاص بتطبيق الدراسة فيها	185
7	كتاب مدرسة الكرمل الخاص بتطبيق الدراسة فيها	186
8	وصف تطبيق التجربة النهائية	187
9	نماذج عن أوراق عمل الطلبة	248

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية التحقق من أثر برنامج تدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى عينة من طلبة الصف الثامن المقصرين تحصيلياً بمدارس الغوث الدولية في محافظة دمشق.

وقد اختيرت عينة مقصودة مكونة من (30) طالباً من طلبة الصف الثامن للتعليم الأساسي (الذكور) المقصرين تحصيلياً، وذلك من مدرستين مختلفتين من مدارس الغوث الدولية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم برنامج تدريبي لتحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل، و أعدّ مقياس لعادات الدراسة، فضلاً عن اختبار تحصيلي في مادة العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي.

ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية ما يلي:

أثر البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلياً، إذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المباشر.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي المباشر.

ويمكن تحديد مجموعة من المقترحات منها: تدريب المدرسين والمعلمين على تطبيق نظرية أوزوبل في التعليم، وتعريفهم بأهمية ذلك في تحقيق الأهداف التربوية، وذلك بواسطة عقد دورات تدريبية لهم، تضمين المواد الدراسية أنشطة معدة وفقاً لنظرية أوزوبل تساهم في تحسين عادات الدراسة والتحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، نظرية أوزوبل، عادات الدراسة، طلبة الصف الثامن الأساسي، المقصرين تحصيلياً، مدارس الغوث الدولية، محافظة دمشق.

الفصل الأول- التعريف بالدراسة

مقدمة الدراسة

- 1- مشكلة الدراسة ومسوغاتها
- 2- أهمية الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- فرضيات الدراسة
- 5- التصميم التجريبي للدراسة
- 6- عينة الدراسة
- 7- أدوات الدراسة
- 8- التعريف بمصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية
- 9- حدود الدراسة

مقدمة الدراسة

تعد عملية التعلم من الأمور التي يجب ألا يغفل عنها أي مجتمع، وتكثر الشواهد عن تدهور كفاءة التعليم في بعض البلدان العربية، وهناك ثلاث سمات أساسية لها الغلبة في العملية التعليمية التعليمية، وهي تدني التحصيل الدراسي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، واطراد التدهور فيها، ويحاول المسؤولون عن قطاع التعليم أينما كانوا الارتفاع بمستوى كفاءته إلى أقصى درجة ممكنة، وتخصص الدول جزءاً من ميزانياتها للإنفاق عليه والعمل على تطويره بمختلف مراحله، وغالباً ما تتحمل الأسرة هي الأخرى نصيباً من عملية تحسينه من إجمالي ما ينفق عليه عموماً.

إن تقصير الطلبة في عملية التحصيل الدراسي المتمثل في حصول الطلبة على درجات متدنية في مادة دراسية معينة أو أكثر، لا ينبغي أن ينظر إليه على أنه تقصير الطالب فقط، بل هو في جانب كبير منه إخفاق للأطراف المشاركة في تربيته جميعها.

يعد التقصير في التحصيل الدراسي مشكلة تربوية يعاني منها القطاع التعليمي والتربوي، إذ إن أي صف من صفوف المدارس بمراحلها الدراسية جميعها تحتوي على طلبة مقصرين تحصيلياً إما بسبب عوامل ذاتية عقلية أو بسبب عوامل اجتماعية وشخصية أدت إلى تأخر مجاراة الطالب لزملائه بالتحصيل والدراسة.

وتبعاً لذلك فإن عادات الدراسة (Study Habits) تؤدي دوراً مهماً في نجاح الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي، إذ إن هناك علاقة وثيقة ما بين التحصيل الدراسي وعادات الدراسة، إذ إن الطلبة الذين يستخدمون عادات إيجابية قائمة على المعنى ومتنوعة، يحققون مستويات تحصيل عالية، وعادات الدراسة هي مجموعة المهارات التي يسعى الطالب إلى امتلاكها للقيام بالأنشطة الأكاديمية من أجل الحصول على متطلبات دراسية محددة، وهذه المهارات تتضمن كيفية التهيئة للدراسة، وتنظيم الوقت، واستخدام الإنترنت في الدراسة، وقراءة المقررات، واستخدام القراءة بأنواعها، واستخدام التفكير الناقد، ومحاولة فهم المصطلحات الموجودة في الدرس، وتنظيم المعلومات، والاستعداد للاختبارات، وأخذ الملاحظات من المحاضرات، وكيفية كتابة ملخص للمحتوى المعروض.

إن هناك العديد من أنماط العادات الدراسية غير الفاعلة التي يمارسها الطلبة كعدم التركيز في أثناء تدوين الملاحظات، أو الاستغراق في أحلام اليقظة، أو الانشغال بالأمور الاجتماعية على حساب الدراسة، أو تأجل الدراسة

حتى موعد الامتحان مباشرة، ومن هذه العادات أيضًا تناول الطعام أو الشراب في أثناء الدراسة، والتنقل وعدم الجلوس في مكان محدد في أثناء الدراسة.

وهناك العديد من النظريات التي تناولت طرائق الدراسة وعاداتها ومن أهم هذه النظريات نظرية أوزوبل (AUSUBEL) (1918-2008) الذي يرى أن عملية التعلم هي عملية إدراك وإنتاج علاقات وارتباطات بين ما يقدم له من معلومات جديدة، وبين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم، فما لدى الفرد من معرفة يؤثر بدرجة كبيرة في ما يمكن أن يضيفه إلى بنيته المعرفية ومن ثم على ما يمكن أن يتعلمه (منصور والأحمد، 2006، 302).

وبناءً على ذلك فقد ركزت الدراسة الحالية على نظرية أوزوبل، إذ تواتت الدعوات يومًا بعد يوم إلى وضع نظريات التعلم موضع التنفيذ، والاستناد إليها في تصميم البرامج التعليمية الخاصة بالطلبة المقصرين تحصيلًا، وإعادة النظر في برامج تعليم الطلبة عمومًا وطرائق تدريسهم كي تلبي هذه البرامج والطرائق حاجاتهم المختلفة، ومتطلباتهم المتنوعة، وتراعي قدراتهم العقلية، والفروق الفردية فيما بينهم، وهذا ما فتح المجال أمام الباحثين لإعداد هذه البرامج التعليمية وتصميمها وفق النظريات الحديثة ومن أهم هذه النظريات نظرية أوزوبل، والاطلاع على الدراسات والأبحاث المحلية والعربية والأجنبية التي تتناول البرامج التعليمية والتدريبية لتحسين عادات الدراسة لوحظ ندرة الدراسات التي هدفت إلى تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى الطلبة المقصرين تحصيلًا وهذا ما شكل حافزًا للتفكير بهذه الدراسة.

1- مشكلة الدراسة ومسوغاتها

من خلال عمل الباحثة كمرشدة نفسية في إحدى مدارس الغوث الدولية للتعليم الأساسي بمحافظة دمشق، ومن الاطلاع على أداء الطلبة في أثناء الاختبارات الدراسية وأيضًا بعد التحدث مع الطلبة المقصرين عن طرق الدراسة التي يتبعونها لوحظ أن الطلبة يحفظون المعلومات المتضمنة في المنهاج الدراسي ويستظهرونها ويسترجعونها عند الامتحان آليًا من دون التركيز على المعنى، ومن ثم لا يصلون إلى المستويات العليا في تصنيف بلوم، إذ إنهم قادرين على الحفظ والفهم وربما التطبيق أحيانًا دون الوصول إلى مستويات التحليل والتركيب والتقويم، وربما يرجع ذلك إلى اتباعهم عادات دراسية غير مجدية.

ومن الحديث مع الكادر التدريسي والطلبة في بعض مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق، تبين أن نسبة من هؤلاء الطلبة كانوا يستخدمون عادات دراسية خاطئة كعدم القدرة على تجزئة الفقرة في أثناء الحفظ، والحفظ الصم دون الفهم وعدم الاستفادة من الخبرات السابقة، وتبعاً إلى ذلك فقد اطلع على نتائج المذكرات الفصلية، ولوحظ أن بعض هؤلاء الطلبة كانت نتائجهم متدنية، ومن اتفق مع عدد من المدرسين لمواد العلوم والرياضيات واللغة العربية، وذلك من أجل إجراء اختبارات مصغرة للتأكد من إذا كان يوجد ضعف في هذه المواد لدى الطلبة، وتبين من نتائج هذه الاختبارات أن الطلبة فعلاً كان لديهم تدني في تحصيل هذه المواد، وعند سؤال الطلبة عن المشكلات التي يواجهونها أثناء استذكارهم لدروسهم، كانت الإجابات بأن لديهم صعوبة في استرجاع المعلومات، ونسيانها بسرعة، ونقص القدرة على تنظيم الوقت، ونقص وجود الدافعية للدراسة، وأيضاً كثافة المعلومات، مما يؤثر في تحصيلهم في الامتحانات، الأمر الذي يدل على وجود مشكلة في عادات الدراسة الصحيحة لهذه المواد.

ويختلف الطلبة عن بعضهم بعضاً في عادات الدراسة التي يتبعوها، وهذا ما يحدث الفرق الجوهرى في التحصيل الدراسي لديهم، إذ يُلاحظ أن بعض الطلبة يمتلكون قدرات عقلية متوسطة تؤهلهم لأن يحققوا نجاحاً مقبولاً في حياتهم الدراسية، إلا أنهم يفشلون في تحقيق ذلك نتيجة لعدم تكوين عادات دراسة سليمة منذ مدة مبكرة في حياتهم الدراسية، ويُلاحظ على طلبة آخرين أنهم يمتلكون ذات القدرات إلا أنهم يحققون نجاحاً جيداً في حياتهم الدراسية نتيجة لاستخدامهم عادات دراسة سليمة وفعالة.

لذلك فقد وجد هناك ضرورة تدريب الطلبة على العادات الدراسية الفعالة بالاعتماد على نظرية أوزوبل التي تركز على التعلم ذي المعنى، وتحليل المادة المتعلمة لاكتشاف البنية الهرمية للمفاهيم المتضمنة فيها، وإعادة بناء هذه المادة في كل متماسك تتضح فيه العلاقات بين المفاهيم في صورة كلية، ولاسيما إن أوزوبل في نظريته يعدُّ إن لكل مادة تعليمية بنية هرمية لا بد إن يكتشفها المتعلم من أجل الوصول إلى تعلم فعال فضلاً عن ضرورة اعتماد المنظمات التمهيدية.

ولعل الاهتمام العالمي الكبير من أجل وضع برامج متخصصة بتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة المقصرين تحصيلًا، قد شكل حافزاً آخر من أجل تطبيق برنامج يهدف إلى تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل في التعلم، وتعليمه مدمجاً مع المنهاج الدراسي، إذ اعتمد على مادة العلوم لطلبة الصف الثامن للتعليم الأساسي، لأن هذه

المادة تحتوي على الكثير من المفاهيم والمصطلحات الجديدة على أذهان الطلبة، اعتمدَ على نظرية أوزوبل في التعليم، وذلك لما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة في فاعليتها في تحسين التحصيل الدراسي، ومن هذه الدراسات دراسة اسماعيل (2008)، ودراسة مقابلة وفلاحات (2010)، ودراسة بيدوغان وبايندر (Beydogan & Bayindir, 2010)، ودراسة الحدابي (2011)، ودراسة ابراهيم (2012)، ودراسة باثون (Pathom, 2021)، إذ بينت هذه الدراسات أثر تطبيق نظرية أوزوبل في التحصيل الدراسي لدى عينات مختلفة من الطلبة.

ووفقاً لذلك فقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بتصميم برامج تدريبية تستند إلى نظرية أوزوبل من أجل إكساب الطلبة عادات دراسة فعالة، ومن هذه الدراسات دراسة الخروصي (2010) التي أوصت إن تتضمن برامج الإرشاد والتوجيه في المدارس والجامعات موضوعات تضع في حسابها تدريب الطلاب على عادات الدراسة الصحيحة وهذا يؤدي إلى رفع مستواهم التحصيلي، ولوحظ عدم وجود أي دراسة تتناول تحري أثر برنامج تدريبي لتحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى الطلبة المقصرين دراسياً _ في حدود علم الباحثة _ وهذا ما شكل حافزاً آخر لإجراء هذه الدراسة.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى التأثير الإيجابي لعادات الدراسة السليمة على التحصيل الدراسي، ومن هذه الدراسات: دراسة العفنان (2006)، ودراسة القصابي (2010)، ودراسة الحرفي (2011)، ودراسة لورنس (Lawrence, 2014)، ودراسة أودري (Odiri, 2015)، دراسة نيسا (Nisa, 2016)، ودراسة باولو (Paul, 2017)، دراسة نايل (Naila, et al, 2017).

وقع الاختيار على عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلياً، وذلك لأنهم يقعون في مرحلة حرجية، وهذه المرحلة هي مرحلة ظهور الملامح الجنسية الثانوية عند كلا الجنسين، واطراد نمو الذكاء، إذ يكون أكثر وضوحاً بالمقارنة مع طلبة الصفوف السابقة، وتصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية، وتزداد القدرة على التخيل والتفكير المجرد والقدرة على التعميم ونمو المفاهيم، وفهم الرموز ومعاني الأشياء (أبو جادو، 2000، 93).

ومما زاد الشعور بمشكلة الدراسة هو إجراء دراسة استطلاعية طُبّق بواسطتها مقياس عباس (2015)، للعادات الدراسية الخاطئة -الملحق (2)- على عينة من طلبة الصف الثامن للتعليم الأساسي وذلك في مدرسة صفد- ركن الدين

في مدينة دمشق، وبلغ عدد أفراد العينة (90) طالبًا، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (2017-2018)، من 2017\11\1 ولغاية 2017\11\15 بغية كشف مدى استخدامهم للعادات الدراسية الخاطئة، ولقد كانت النتائج هذه الدراسة على النحو الآتي:

- حصل (17.77%) من أفراد العينة على درجات تتراوح بين (0-33) درجة.
- حصل (44.44%) من أفراد العينة على درجات تتراوح بين (34-66) درجة.
- حصل (37.79%) من أفراد العينة على درجات تتراوح بين (67-100) درجة.

يُلاحظ من النتائج السابقة وجود عادات دراسية خاطئة بنسبة متوسطة نسبيًا لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، إذ كانت النسبة الأكبر هي نسبة الطلبة ذوي العادات الدراسية الخاطئة بنسبة متوسطة، الذين تتراوح درجاتهم بين (34-66) درجة، وبلغت نسبتهم (44.44%)، تليها نسبة الطلبة ذوي العادات الدراسية الخاطئة بنسبة مرتفعة الذين تتراوح درجاتهم بين (67-100) درجة، وبلغت نسبتهم (37.79%)، عمومًا كان مستوى ممارسة العادات الدراسية الخاطئة متوسطًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأغلبية أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (56.13) وبانحراف معياري قدره (15.11) وذلك لعينة الدراسة الاستطلاعية عمومًا.

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة، وتبعًا لما أشار إليه علماء النفس من ضرورة تحسين العادات الدراسية لدى الطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية، وبوساطة مما أكدته الدراسات النظرية والأبحاث التجريبية التي أشارت إلى فاعلية نظرية أوزوبل في التعليم، لذا فإن الدراسة الحالية تعد محاولة متواضعة لرصد الدراسات في مجال تحسين عادات الدراسة في البيئة المحلية والعربية، وانطلاقًا مما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي: ما أثر برنامج تدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى عينة من طلبة الصف الثامن المقصرين تحصيلًا بمدارس الغوث الدولية في محافظة دمشق؟

1 تم تحديد مستوى العادات الدراسية الخاطئة على الدرجة الكلية لمقياس عباس (2015) وذلك بتوزيع درجات الطلاب إلى ثلاثة مستويات: المستوى المنخفض وتتراوح درجاته بين (0-33) درجة، المستوى المتوسط وتتراوح درجاته بين (34-66) درجة، المستوى المرتفع وتتراوح درجاته بين (67-100) درجة.

2- أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية بما يأتي :

1-2- الاهتمام الكبير من الأنظمة التربوية المعاصرة من أجل استثمار القدرات العقلية للمتعلمين في المراحل التعليمية والتربوية كافة بوساطة وضع برامج تربوية تعمل على تنمية المهارات والقدرات العقلية المختلفة لديهم، ومنها عادات الدراسة الفعالة.

2-2- أهمية عادات الدراسة بوصفها من الأمور المهمة التي تؤثر إيجابياً في التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

2-3- الوقوف على عادات الدراسة الخاطئة لدى ضعاف التحصيل عن أقرانهم ذوي التحصيل الدراسي الجيد الأمر الذي يساعد على صياغة برامج تدريبية مناسبة لهذه الفئة.

2-4- قلة الدراسات المتعلقة بالتعليم الأساسي ولاسيما الحلقة الثانية في مجال العادات الدراسية التي تستند إلى نظرية أوزوبل، إذ تركزت معظم الدراسات على المرحلة الثانوية والجامعية وعلى صعوبات التعلم.

2-5- الاطلاع على أدبيات علم النفس التي تتعلق بطرائق تنظيم المادة التعليمية وأساليب معالجة المعلومات وفقاً لنظرية أوزوبل.

2-6- من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق أهداف التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية التي تحث على زيادة تحصيل الطلبة عموماً وضعاف التحصيل خاصة.

2-7- تشجيع المعلمين على استخدام التعلم ذي المعنى والمنظمات المتقدمة، ودمج المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة، واستيعاب المفاهيم تدريجياً وغيرها من الاستراتيجيات وذلك من أجل رفع مستوى تحصيل الطلاب ضعاف التحصيل.

3- أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

3-1- التحقق من أثر برنامج تدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى عينة من طلبة الصف الثامن المقصرين تحصيلاً بمدارس الغوث الدولية في محافظة دمشق.

2-3- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، وذلك في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار التحصيل الدراسي.

3-3- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، وذلك في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على مقياس عادات الدراسة، وأبعاده الفرعية.

4-3- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على اختبار التحصيل الدراسي.

5-3- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

6-3- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي.

7-3- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك في التطبيق البعدي على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

8-3- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي في تحسين التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية، بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

9-3- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى المجموعة التجريبية، بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

4-فرضيات الدراسة

للتحقق من أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى عينة من طلبة الصف الثامن المقصرين تحصيلًا بمدارس الغوث الدولية في محافظة دمشق، اختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

2-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

3-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

4-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

5-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج.

6-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج.

7-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

8-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

5- التصميم التجريبي للدراسة

لتحقيق هدف الدراسة الحالية أُعدَّ برنامج تدريبي من أجل تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزويل، قائم على المنظمات التمهيدية (المنظم الشارح) والمنظم المقارن، إذ تكون البرنامج من (16) جلسة تدريبية، (14) جلسة تدريبية أساسية، وجلسة تمهيدية وجلسة ختامية، ومدة الجلسة (45) دقيقة، تعطى في أثناء الجلسة وحدة الفقرات في ضوء نظرية أوزويل بالاعتماد على المنظمات المتقدمة في شرح الدروس، صُممت أوراق عمل للتدريب الفردي والجماعي في كل جلسة من الجلسات التي استمرت على مدى الفصل الثاني من العام الدراسي (2020-2021)، من تاريخ (01/02/2021) ولغاية (01/04/2021)، بمعدل جلستين كل أسبوع، قُسمت المجموعة التجريبية إلى مجموعات (كل مجموعة تضم 5 طلاب)، تنتخب كل مجموعة قائداً لها، ويتدرب المفحوصون فردياً أو جماعياً وفقاً للتمرين المطروح، ثم

يتفق أعضاء المجموعة على الحل الذي يقدمه قائد كل مجموعة على حدة أمام الجميع، تثبت الإجابات عن طريق كتابتها على السبورة.

6- عينة الدراسة

نظرًا إلى طبيعة الدراسة التجريبية اختيرت عينة مقصودة مكونة من (30) طالبًا من طلبة الصف الثامن للتعليم الأساسي (الذكور) المقصرين تحصيلًا، وذلك من مدرستين مختلفتين من مدارس الغوث الدولية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق، والمدرستان هما: (15) طالبًا من مدرسة رأس العين (مدينة دمشق ومنطقة ضاحية قدسيا)، وذلك للمجموعة التجريبية، و(15) طالبًا من مدرسة الكرمل (مدينة دمشق و منطقة مشروع دمر)، وذلك للمجموعة الضابطة. ووفقًا لما سبق فقد قسّمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، متكافئتين من حيث العدد والخصائص الديمغرافية، طبق البرنامج بعد التأكد من تجانس أفراد العينة، وتم التأكد من رغبة الطلاب بحضور البرنامج.

7- أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

1-7- برنامج تدريبي لتحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل:

أعدّ برنامج تدريبي في ضوء نظرية أوزوبل، طُبّق على أفراد العينة التجريبية وتُعرّف أثره في تحسين عادات الدراسة بدراسة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تعتمد نظرية أوزوبل على ربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة، بالعمل على تجزئة المادة والتحليل والتركيب ومن ثم تقديم المادة الدراسية بالتسلسل المنطقي، وجذب انتباه الطلبة، ومن ثم تعليمهم كيفية طرح الأسئلة والإجابة عنها، وتعليم الطالب على خارطة المفاهيم التي هي رسم تخطيطي للأفكار مبسط ليسهل تخزينها بالذاكرة، أُعدّ البرنامج بالاعتماد على المنظمات المتقدمة في شرح الدروس وهي على النحو الآتي:

1-7-1- المنظم المقدم الشارح:

وهي مادة مدخلية بسيطة ذات علاقة بموضوع الدرس المراد تقديمه للمتعلمين، وتمتاز بنوع من الشمولية والتجريد، وتعطى في بداية الدرس وتهدف إلى مساعدة الطلبة على تكوين تصور ذهني يمكنهم من استيعاب خبرات الدرس ودمجها

في البناء المعرفي الموجود لديهم (الزغول، 2012، 68)، وهي ليست مجرد العناصر الأساسية للمادة الجديدة ولكنها قد تكون أفكارًا رئيسة أو معلومات يعتمد عليها في استقبال المادة الجديدة وتعلمها، أو شرحًا توضيحيًا لاختلاف المفاهيم المتعلمة السابقة عن المفاهيم الجديدة أو تشبه المفاهيم السابق تعلمها (منصور والأحمد، 2006، 314).

7-1-2- المنظم المقدم المقارن:

تقدم هذه المنظمات إذا كانت هذه المفاهيم مألوفة لدى المتعلم، فإنه يقوم بمقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، وبيان أوجه الشبه والاختلاف، ومنع الغموض الذي يمكن أن ينشأ عن تشابهها، وهذا يمكن المتعلم من التمييز الواضح بين المفاهيم الجديدة المقدمة له وما لديه منها في بنيته المعرفية (المرجع السابق، 215-316). واستُخدمت مجموعة من الوسائل التعليمية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر (صور و برنامج بور بوينت و بطاقات كراسات الإجابات، و أقلام ودفاتر، و الخ...).

7-2- مقياس عادات الدراسة:

صُمم المقياس بعد الاطلاع على استراتيجيات التعلم في ضوء المنظمات المتقدمة لنظرية أوزوبل (المنظم المتقدم الشارح، والمنظم المتقدم المقارن)، ويتكون المقياس من (31) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي على النحو الآتي: بعد تنظيم المادة الدراسية، ويتضمن العبارات (1، 2، 16، 21)، وبعد العلاقة المتبادلة بين المعلومات القديمة والجديدة في ضوء نظرية أوزوبل، ويتضمن العبارات (4، 7، 10، 13، 22، 28، 31)، وبعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية، ويتضمن العبارات (5، 9، 12، 15، 30)، وبعد الانتقال من المشخص إلى المجرد بالتدرج، ويتضمن العبارات (3، 14، 17، 20، 23)، والبعد الأخير وهو بعد التعلم بالاكتشاف (الاستنتاج، التفسير، التحليل، والتركيب) القائم على المعنى، ويتحدد في العبارات (6، 8، 11، 18، 19، 24، 25، 26، 27، 29). أجريت الدراسة السيكمترية لهذا المقياس قبل تطبيقه على الطلبة.

7-3- اختبار تحصيلي في مادة العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي.

8- التعريف بمصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية

8-1- الأثر (The effectiveness):

يقصد بالأثر مدى تحقق أهداف النظام أو البرنامج (القلا وناصر، 1996، 317).

ويعرف إجرائيًا بأنه: الأثر الإيجابي المكتسب لدى أفراد المجموعة التجريبية في البرنامج التدريبي لتحسين عادات الدراسي في ضوء نظرية أوزوبل، الذي قيس بحساب الفرق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده وحساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

2-8- عادات الدراسة (Study Habit):

هي الطرائق والأساليب التي يستخدمها الطلبة للحصول على المعلومات التي تمكنهم من اكتسابها، وتتمثل بالعادات المرتبطة بالتنظيم والتقنيات والفهم والاستيعاب والاستدعاء والمراجعة والاختبار ومن ثمّ انجاز المهمات التعليمية بسرعة وكفاءة (خضير، 2017، 99).

3-8- عادات الدراسة استناداً إلى نظرية أوزوبل:

هي عادات تساعد على تنظيم المادة العلمية المستهدفة بعملية التعلم، باعتماد استراتيجيات في التعلم، وأساليب عرض المعلومات وفق نظرية أوزوبل، وهذا يؤدي إلى دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية، واستيعاب المعلومات والمبادئ والمفاهيم المستهدفة تدريجياً (منصور والأحمد، 2006، 299).

وتعرف إجرائيًا أنها: الدرجة التي حصل عليها الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس عادات الدراسة الذي تمّ أعدّ لهذا الغرض استخدم في الدراسة الحالية.

4-8- البرنامج التدريبي:

هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية، بهدف مساعدة المؤسسة (المدرسة) على تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلّق ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة (المدرسة) وخارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين (زهران، 2002، 944).

5-8- البرنامج التدريبي لتحسين العادات الدراسية في ضوء نظرية أوزوبل:

هو منظومة من العادات الدراسية الجيدة التي تقوم على تنظيم المادة العلمية المستهدفة في عملية التعلم باعتماد استراتيجيات التعلم وأساليب عرض المعلومات والمبادئ والمفاهيم في مادة العلوم في الصف الثامن من التعليم الأساسي وفقاً لنظرية أوزوبل في التعلم القائم على المعنى واعتماد المنظمات المتقدمة، وهذا يؤدي إلى دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم واستيعابها تدريجياً.

ويعرف إجرائياً أنه: البرنامج التدريبي الذي أُعدَّ في ضوء نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى والمنظمات المتقدمة (المنظم الشارح والمنظم المتقدم) بهدف تحسين العادات الدراسية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلًا بمدارس الغوث الدولية في محافظة دمشق الذي يعتمد على استخدام طرائق تدريسية عديدة كاستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس والتقييم المرحلي والتغذية الراجعة واستخدام التعزيز والعصف الذهني واستخدام الألعاب التربوية لتنشيط الطلبة ومنع الملل.

6-8- التحصيل الدراسي (Academic achievement):

هو مجموع الدرجات التي اكتسبها المتعلمون بوساطة مقرر أو مجموعة مقررات في الصف الموجود فيه، تقيسها الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (الدوماني، 2021، 10). ويعرف أيضًا بأنه ما يستطيع المتعلمون تحصيله من معلومات ومبادئ ومفاهيم في مادة العلوم المعتمدة في هذه الدراسة.

ويعرف إجرائياً أنه: الدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس التحصيل الدراسي في مادة العلوم الذي أُعدَّ لهذا الغرض واستُخدم في الدراسة الحالية.

7-8- التقصير الدراسي (Underachievement):

هو انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتعلم، إذا ما قورن بغيره من العاديين في مثل عمره، وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ نفسه لظروفه الجسمية والنفسية والعقلية، وبعضها الآخر إلى البيئة الأسرية الاجتماعية والبيئة المدرسية (أبو مصطفى، 1999، 156).

وتبعًا لما سبق يمكن تعريف التقصير الدراسي أنه مستوى ضعيف من استيعاب المعلومات والمبادئ والمفاهيم المستهدفة بالدراسة إذ لا يستطيع الطلبة بموجبه أن يحققوا النجاح المطلوب والانتقال إلى الصف الأعلى أو أن يحققوا المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

ويعرف إجرائياً أنه: الدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس التحصيل الدراسي بمادة العلوم في الصف الثامن من التعليم الأساسي الذي أعد لهذا الغرض استُخدم في الدراسة الحالية.

9- حدود الدراسة

تتجلى حدود الدراسة بالمحددات الآتية:

- 9-1- **الحدود البشرية والمكانية:** تتضمن عينة الدراسة (30) طالباً من طلبة الصف الثامن للتعليم الأساسي، موزعين على النحو الآتي: (15) طالباً من مدرسة رأس العين (مدينة دمشق - منطقة ضاحية قدسيا)، وذلك للمجموعة التجريبية، و(15) طالباً من مدرسة الكرمل (مدينة دمشق - منطقة مشروع دمر)، وذلك للمجموعة الضابطة.
- 9-2- **الحدود الزمنية:** تُحقّق من أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل وذلك في المدة الزمنية الواقعة بين (2021/02/01 وحتى 2021/04/01)، وكذلك تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس العادات الدراسية بشكل قبلي وذلك بتاريخ (2021/01/27-24) طُبّق البعدي بتاريخ (2021/04/04) والتطبيق البعدي المؤجل (2021/05/06-05) ، إذ إن تطبيق الاختبارات جميعها تم في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020-2021).
- 9-3- **الحدود العلمية:** وتتجلى بدراسة أثر برنامج تدريبي في تحسين العادات الدراسية في ضوء نظرية أوزوبل لدى الطلبة المقصرين تحصيلاً في مدارس الغوث الدولية بمحافظة دمشق، وتتوقف إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة في حدود خصائص العينة والأدوات والمدة الزمنية المطبقة فيها.

الفصل الثاني- دراسات سابقة

توطئة

1-دراسات في تحسين عادات الدراسة باستخدام برامج تدريبية أو استراتيجيات متنوعة

1-1- دراسات عربية

1-2- دراسات أجنبية

2- دراسات في أثر نظرية أوزوبل في عدد من المتغيرات

1-2- دراسات عربية

2-2- دراسات أجنبية

3- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

توطئة

بالاطلاع على الدراسات المحلية والعربية والأجنبية المتعددة ذات الصلة بموضوع الدراسة والمتعلقة بكل من عادات الدراسة، ونظرية أوزوبل في التعليم وجدت دراسات متنوعة أحاطت بمعظم جوانب هذين المتغيرين، وقد اختيرت الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة من حيث تشابه المتغيرات المدروسة، وخصائص أفراد العينة، وهذا يمكن الاستفادة منه في خدمة هذه الدراسة سواء من الناحية المنهجية أم النظرية أم من حيث مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج تلك الدراسات، وقد عُرضت في هذا الفصل مع مراعاة ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث وفق المحورين الآتيين:

- دراسات في تحسين عادات الدراسة باستخدام برامج تدريبية أو استراتيجيات متنوعة.
- دراسات في أثر نظرية أوزوبل في عدد من المتغيرات.

ثم تم القيام بتوضيح نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات.

1- دراسات في تحسين العادات الدراسية باستخدام برامج تدريبية أو استراتيجيات متنوعة

1-1- دراسات عربية

1-1-1. دراسة الحرفي (2011) سورية:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير في تحسين العادات الدراسية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تدريب الطلاب في بعض مهارات التفكير في تحسين العادات الدراسية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة الصف العاشر في محافظة ريف دمشق موزعين على

مجموعتين مجموعة تجريبية مكونة من (26) طالباً، ومجموعة ضابطة مكونة من (34) طالباً.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس عادات الدراسة من إعداد محمد علي الفرماوي، واختبار مهارات التفكير وبرنامج

تدريبي لبعض مهارات التفكير وكلاهما من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لبعض مهارات التفكير في تحسين عادات الدراسة

لدى الطلبة، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية على عادات الدراسة واختبار مهارات التفكير لمصلحة المجموعة التجريبية

التي تلقت التدريب على البرنامج مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

2-1-1. دراسة غنيمات وعليمات (2011) الأردن:

عنوان الدراسة: أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب في المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية.

هدف الدراسة: إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام في الأردن.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (28) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس العادات الدراسية، وطبق عليهم برنامجًا للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل والدافعية الذي تكون من (12) جلسة كل منها ساعة واحدة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية في كل من التحصيل الدراسي والدافعية لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

3-1-1. دراسة ياسين (2011) الجزائر:

عنوان الدراسة: أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية بمدينة وهران.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث الرسوب مظهرًا من مظاهر التسرب المدرسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (32) طالبًا وطالبة، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة : بُني برنامج إرشادي جماعي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام البرنامج الإرشادي الجمعي في الوقاية من حدوث التكرار بوصفه مظهر من مظاهر التسرب المدرسي، وأكدت هذه النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام البرنامج التدريبي في المهارات الدراسية في شكله الإرشادي المصغر، إذ وصل بالتلاميذ إلى تغير اعتقاداتهم واتجاهاتهم نحو العمل المدرسي وقيمة

العلوم والمعرفة، وأعانهم على تحسين نتائجهم الدراسية عند نهاية تطبيق البرنامج وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ما بين الذكور والإناث في استخدام العادات الدراسية الصحيحة.

4-1-1. دراسة يمينة (2017) الجزائر:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين العادات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين العادات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا وطالبة موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة.
أدوات الدراسة: أعدّ برنامج إرشادي سلوكي من أجل تحسين العادات الدراسية، واستُخدم مقياس الخفاف (2015) للعادات الدراسية.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن طلبة المجموعة التجريبية حققوا درجات أكبر في المقياس المستخدم مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وهذا ما يشير إلى فاعلية برنامج الإرشادي السلوكي في تحسين عادات الدراسة.

2-1-2 دراسات أجنبية

1-2-1. دراسة أوغبودو (Ogbodo, 2010) نيجيريا:

Effective study habits in educational sector, counseling implications.

عنوان الدراسة: تأثير عادات الدراسة في القسم التعليمي، متضمنًا الإرشاد.
هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج إرشادي في عادات الدراسة في التحصيل الدراسي.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، موزعين بالتساوي على مجموعتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة: أعدّ مقياس عادات الدراسة، فضلًا عن إعداد الباحث لبرنامج إرشادي من أجل تحسين عادات الدراسة.
نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مستوى التحصيل الدراسي وعادات الدراسة الفعالة، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية في كل من التحصيل الدراسي وعادات الدراسة لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

1-2-2. دراسة كلين (Cline, 2011) باكستان:

Program to develop the structure and study habit according high school students.

عنوان الدراسة: برنامج تطوير التنظيم والعادات الدراسية في المدارس الثانوية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج لتطوير التنظيم والعادات الدراسية للمرحلة الثانوية في الغرب الأوسط ، تطوير مستوى المبتدئين في المرحلة الثانوية .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (72) طالبًا وطالبة موزعين بالتساوي على مجموعتين، تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: برنامج من إعداد الباحث وبوساطة دراسة نتائج الطلاب ومقابلات فردية للطلاب واستبانة للأهالي.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن العديد من الطلاب تظاهر بالاهتمام بالعادات الدراسية، وأظهرت الفقر في التنظيمات والعادات الدراسية، وإن الأهل لا يركزون إلا على الوظائف، وقد اقترحت الدراسة أن تنظيم العادات الدراسية والتدريب عليها، يؤثرون عندما تتضمن تعليمات مباشرة ضمن المحتوى. وقد أثبتت هذه الدراسة أن العادات الدراسية تساعد الطلاب في الوصول إلى أهدافهم .

1-2-3. دراسة كامورا (Kamoru, 2017) نيجيريا:

Influence of Self-Concept, Study Habit and Gender on Attitude and Achievement of Secondary School Students in Mathematics.

عنوان الدراسة: تأثير مفهوم الذات، العادة الدراسية والجنس في موقف طلاب المدارس الثانوية وإنجازهم في الرياضيات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات، وموقف الطلاب تجاه الرياضيات، وإنجاز الرياضيات، و تناولت هذه الدراسة تأثير العادات الدراسية في التحصيل.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالبًا وطالبة موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة استبيان لعادات الدراسة تكون من (20) بند، واستبيان لمفهوم الذات وتكون من (20) بندًا، تصميم اختبار مكون من (30) سؤالًا اختياريًا من متعدد لقياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، وأعدت الباحثة برنامجًا إرشاديًا لتحسين عادات الدراسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح لتحسين عادات الدراسة وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين سلوك الطلاب والرياضيات عادات الدراسة والإنجاز الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ما بين الذكور والإناث في استخدام العادات الدراسية الصحيحة.

4-2-1. دراسة باول (Paul, 2017) نيجيريا:

Study habit and its impact on secondary school students' academic performance in biology in the Federal Capital Territory, Abuja.

عنوان الدراسة: أثر عادات الدراسة في الأداء الأكاديمي في مادة العلوم لطلاب المدارس الثانوية في أحياء العاصمة الاتحادية في أبوجا.

هدف الدراسة: الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتحسين عادات الدراسة في الأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية بمادة العلوم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدارس مدينة أبوجا، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: أعد الباحث برنامجًا تدريبيًا لتحسين عادات الدراسة، وأعد مقياسًا لعادات الاستذكار.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وإكساب الطلبة عادات دراسة فعالة، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

5-2-1. دراسة هدين وكان (Hedin& Kann, 2019) السويد:

Improving Study Skills by Combining a Study Skill Module and Repeated Reflection Seminars.

عنوان الدراسة: تحسين مهارات الدراسة بواسطة جمع نموذج مهارات الدراسة مع تكرار التبصر بالعملية التعليمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارات الدراسة لدى الطلبة في ضوء استراتيجية تعلم كيف تتعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (22) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في السويد، موزعين بالتساوي على مجموعتين، تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: صُمم برنامج تدريبي في ضوء مهارات الدراسة الفعالة المعدة وفق استراتيجية تعلم كيف تتعلم فضلاً عن اختبار تحصيلي

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي وإكساب الطلبة عادات دراسة فعالة، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

6-2-1. دراسة تيوس (Tus, 2020) الفلبين:

The Influence of Study Attitudes and Study Habits on the Academic Performance of the Students.

عنوان الدراسة: أثر الاتجاه نحو الدراسة وعادات الدراسة في الانجاز الأكاديمي للطلبة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر الاتجاه نحو الدراسة وعادات الدراسة لدى الطلبة في الانجاز الأكاديمي .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (130) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الفلبين، موزعين بالتساوي على مجموعتين، تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: صُمم برنامج إرشادي في ضوء عادات الدراسة الفعالة والاتجاه نحو الدراسة، فضلاً عن اختبار للإنجاز الأكاديمي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والانجاز الأكاديمي وإكساب الطلبة عادات دراسة فعالة.

2. دراسات في أثر نظرية أوزوبل في عدد من المتغيرات

2-1- دراسات عربية

2-1-1. دراسة فورة (2015) فلسطين:

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية في تحصيل طالبات الصف الثامن في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية في تحصيل طالبات الصف الثامن في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة، موزعين بالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: صُمم محتوى تعليمي في القواعد النحوية وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة، فضلاً عن بناء اختبار تحصيلي .

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المنظمات المتقدمة في تعليم مادة اللغة العربية، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج، مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

2-1-2. دراسة أحمد (2015) العراق:

عنوان الدراسة: أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طلبة المرحلة الثانية قسم الإرشاد في مادة العربية العامة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طلبة المرحلة الثانية قسم الإرشاد في مادة العربية العامة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة، موزعين بالتساوي على مجموعتين، تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: أُعدَّ برنامج تدريبي في مادة اللغة العربية وفقاً لاستراتيجية المنظمات المتقدمة في التعليم، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المنظمات المتقدمة في تعليم مادة اللغة العربية، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج، مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

3-1-2. دراسة يونس وآخرون (2015) العراق:

عنوان الدراسة: ما أثر التدريس بالمنظمات التخطيطية وأبعاد التعلم في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الصف الرابع العلمي؟.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر التدريس بالمنظمات التخطيطية وأبعاد التعلم في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الصف الرابع العلمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (93) طالبًا وطالبة موزعين على ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى درست باستخدام المنظم المتقدم، والمجموعة الثانية درست باستخدام أبعاد التعلم، والمجموعة الثالثة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: صُمم محتوى علمي وفق استراتيجية المنظمات التقديمية والمحتوى نفسه صيغ وفق أبعاد التعلم، فضلًا عن بناء اختبار تحصيلي في مادة العلوم .

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية وبفارق كبير لصالح المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية في تحصيل مادة علم الأحياء، ووجود فروق في تحصيل المجموعة الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في تحصيل مادة علم الأحياء .

4-1-2. دراسة الحسيني (2017) ليبيا:

عنوان الدراسة: التعلم من وجهة نظر نظرية التعلم ذي المعنى (David Ausubel).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن التعلم من منظور نظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل، وبيان تصنيفه للتعلم ذي المعنى، وكذلك التعرف على ميزاته التربوية.

أدوات الدراسة: كانت أدوات الدراسة هي كل ما يتوافر من أدبيات التراث السيكلوجي.

نتائج الدراسة: قد أثمرت نتائج هذا العرض الأدبي أن استراتيجية أوزوبل في التدريس تؤدي إلى نتائج إيجابية وقيمة إذا استُخدمت بطريقة صحيحة لتجعل التعلم ذا معنى ويحقق أهدافه المحددة.

5-1-2. دراسة مرزة (2018) العراق:

عنوان الدراسة: بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم ذي المعنى لاكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس العلمي .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على التعلم ذي المعنى لاكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس العلمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة موزعين بالتساوي على مجموعتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة: بُني برنامج تعليمي قائم على التعلم ذي المعنى لاكتساب المفاهيم النحوية مؤلف من (15) استراتيجية تتدرج من النظرية المعرفية، و(4) استراتيجيات من نظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم ذي المعنى في اكتساب المفاهيم النحوية، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج، مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

6-1-2. دراسة بورزق (2018) الجزائر:

عنوان الدراسة: قراءة لنموذج أوزوبل في العملية التدريسية - الرياضيات، دراسة تطبيقية بقسم السنة الرابعة لابتدائية الطيب العوفي بالأغواط.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر نموذج أوزوبل في العملية التدريسية لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في الجزائر.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (45) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي، موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام نموذج أوزوبل، ومجموعة ضابطة لم تتلق أي تدريب.

أدوات الدراسة: صُمم محتوى تعليمي لمادة الرياضيات في ضوء نموذج أوزوبل في التعليم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن التدريس وفقاً لنموذج أوزوبل يجعل من التعليم عملية تفاعلية إن وفرت لها التقنيات والأدوات التكنولوجية الحديثة، وتبعاً لذلك فقد أثبتت الدراسة أثر المحتوى التعليمي المعد في ضوء نظرية أوزوبل في التحصيل العلمي لمادة الرياضيات، إذ تبين وجود فروق دالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

2-1-7. دراسة اللازي (2018) العراق:

عنوان الدراسة: أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة وزعوا بالتساوي على مجموعتين: تجريبية درست باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: صُمم محتوى تعليمي وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة في مادة الرياضيات، فضلاً عن بناء اختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي بمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة.

2-2- دراسات أجنبية

2-2-1. دراسة سافدار وآخرون (Safdar, et al., 2012) باكستان:

Concept Maps: An Instructional Tool to Facilitate Meaningful Learning.

عنوان الدراسة: الأدوات التعليمية لخرائط المفاهيم في تيسير التعلم ذي المعنى.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم في خرائط المفاهيم في تيسير التعلم ذي المعنى.

عينة الدراسة: قسمت عينة البحث على مجموعتين، ضابطة مؤلفة من (50) طالباً وطالبة من طبة الصف التاسع، ومجموعة تجريبية مؤلفة من (48) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع.

أدوات الدراسة: صُمم اختبارًا من كتاب العلوم لصف التاسع مع مراعاة مستويات بلوم للأهداف التعليمية، ووضع أهداف ومفاهيم كبيرة بكتاب الفيزياء لتدريسها عن طريق خريطة المفاهيم.

نتائج الدراسة: أثبتت الدراسة أن النتائج التي أظهرتها طرائق التدريس بوساطة نظرية أوزوبل في نظرية الفيزياء كانت أفضل في الإنجاز لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنةً مع طلبة المجموعة الضابطة.

2-2-2. دراسة أتوماتوفا (Atomatofa, 2013) نيجيريا:

Effective od advanced organizers on attainment and retention of students concept of gravity in Nigeria.

عنوان الدراسة: استقصاء أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بمفاهيم الجاذبية في نيجيريا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بمفاهيم الجاذبية في نيجيريا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع موزعين بالتساوي على مجموعتين: إحداها تجريبية درست باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة والأخرى ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: اختيرت أربعة مفاهيم من مادة العلوم وهي (الجاذبية، وانعدام الوزن، والرحلات الفضائية، والأقمار الصناعية)، صممت وفق استراتيجية المنظم المتقدم، فضلًا عن بناء اختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة بالاحتفاظ بالمفاهيم مقارنةً بالطريقة التقليدية، إذ تفوقت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظمات المتقدمة على المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب ودرست باستخدام الطريقة التقليدية.

2-2-3. دراسة كوشيك (Kowshik, 2015) الهند:

A study on the relative effectiveness between advance organizer modal and traditional method of teaching in biology.

عنوان الدراسة: دراسة الأثر النسبي لنموذج المنظم المتقدم والنموذج التقليدي في التعليم في مادة الأحياء.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف الأثر النسبي لنموذج تدريسي معد وفقًا للمنظمات المتقدمة في مادة الأحياء، مقارنةً بالطريقة التقليدية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (100) طالبًا وطالبة موزعين بالتساوي على مجموعتين: المجموعة التجريبية (درسوا وحدة الكائنات الدقيقة في علم الأحياء باستخدام نموذج المنظم المتقدم)، والمجموعة الضابطة (درسوا الوحدة نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية).

أدوات الدراسة: استُخدمت محتوى تعليمي معد وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة في مادة الأحياء، فضلاً عن اختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فعالية نموذج التعلم وفق المنظمات المتقدمة على الطريقة التقليدية في زيادة التحصيل في مادة العلوم.

2-2-4. دراسة أوزمان وآخرون (Uzzaman, et al., 2015) باكستان:

The effectiveness of Advance organizers help to enhance learning and retention.

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية المنظم المتقدم في تعزيز التعلم والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية المنظم المتقدم في تحصيل طلبة الصف التاسع في العلوم والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم في إسلام آباد.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا وطالبة، وزعوا بالتساوي على مجموعتين: المجموعة التجريبية درست باستخدام المنظمات المتقدمة، والمجموعة الضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: صُمم محتوى تعليمي في مادة العلوم وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة، فضلاً عن اختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجية المنظم المتقدم في تحسين قدرة الطلبة على الاحتفاظ، إذ تفوقت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم على المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب ودرست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

2-2-5. دراسة شارما وباشوري (Sharma& Bachauri, 2016) الهند:

Comparison of Advance Organizer Model and Concept Attainment Model for teaching concepts of science to Slanderd IX.

عنوان الدراسة: مقارنة فعالية نموذج المنظم المتقدم ونموذج التحصيل المفاهيمي في تعليم المفاهيم في العلوم

والتحصيل لدى طلبة المستوى التاسع في الهند.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى مقارنة فعالية نموذج المنظم المتقدم ونموذج التحصيل المفاهيمي في تعليم المفاهيم في العلوم والتحصيل لدى طلبة المستوى التاسع في الهند.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة ، وزعوا بالتساوي على مجموعتين، مجموعة درست باستخدام نموذج المنظم المتقدم، ومجموعة درست باستخدام نموذج التحصيل المفاهيمي.

أدوات الدراسة: لتحقيق أغراض الدراسة اختيرت خمسة مفاهيم لتدريسها من مفاهيم العلوم، وهي العناصر والمركبات، والضوء، والكهرباء، والتوتر السطحي، فضلاً عن إعداد اختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تساوياً في فاعلية النموذجين في تحصيل الطلبة للمفاهيم في مادة العلوم.

2-2-6. دراسة باثون (Pathom, 2021) تايلاند:

Using Advance Organizer Model to Influence the Meaningful Learning of New Concepts for ESL Learners in a Collaborative Classroom.

عنوان الدراسة: أثر استخدام المنظم المتقدم في تعلم مفاهيم جديدة لتعلم اللغة الانكليزية كلفة ثانية في الفصول الدراسية التعاونية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام نموذج المنظم المتقدم في تعلم مفاهيم جديدة لتعلم اللغة الانكليزية كلفة ثانية في الفصول الدراسية التعاونية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبة من مدرسة العرض الدولية في تايلند لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

أدوات الدراسة: صُمم محتوى تعليمي وفقاً لاستراتيجية المنظم المتقدم في مادة اللغة الانكليزية، فضلاً عن اختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: بينت نتائج هذه الدراسة أن النموذج يمكن أن يؤثر في التعلم الهادف للمفاهيم الجديدة وتحسين الإنجازات الأكاديمية لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغةً ثانية في الفصول الدراسية التعاونية.

3- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

لا شك أن استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، يأتي من الشعور بأهمية هذه الدراسات في إفادة الدراسة الحالية والبدء من النتائج التي توصلت إليها، وتبعاً لذلك فقد عُرض بعضُ منها مع ذكر الباحثين الذين أجروها، وزمانها، ومكانها، وموضوعها، وهدفها الرئيس، وعينتها، وأدواتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها.

وبعد الاطلاع على بعض هذه الدراسات السابقة (المحلية والعربية والأجنبية) التي اهتمت بتحسين عادات الدراسة وفق برامج إرشادية وتدريبية واستراتيجيات متنوعة، وكذلك الدراسات التي استخدمت نظرية أوزوبل في المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم لدى عينات مختلفة من طلبة مرحلة التعليم الأساسي، وطلبة المرحلة الثانوية، وطلبة الجامعة، ويمكن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة بعدة نقاط أهمها ما يأتي:

3-1- أوجه التشابه:

3-1-1. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية استخدام البرامج المعدة لتحسين عادات الدراسة لدى الطلبة.

3-1-2. يُلاحظ من الدراسات السابقة أن نظرية أوزوبل وتطبيقاتها التربوية ولا سيما المنظمات المتقدمة المعتمدة في هذه الدراسة قد تناولتها بالدراسة والبحث في العديد من دول العالم، وهذا ما يشير إلى وجود اهتمام عالمي بهذه النظرية وبضرورة توظيفها في تحسين العادات الدراسية والتحصيل الأكاديمي.

3-1-3. استعراض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية التي هدفت إلى تحسين عادات الدراسة باستخدام برامج واستراتيجيات متنوعة ، يُلاحظ أن هذه الدراسات جميعها اتفقت على فكرة إمكانية تحسين عادات الدراسة وأكدت دورها الفعال في الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ومن ثم فقد تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في هدفها الذي يتمحور حول تحسين عادات الدراسة لدى الطلبة باستخدام برامج واستراتيجيات مختلفة تستند إلى المعنى والمنظمات المتقدمة والخرائط المفاهيمية.

3-1-4. تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو (المنهج شبه التجريبي)، إذ اعتمدَ على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وطُبّق البرنامج التدريبي في ضوء نظرية أوزوبل على المجموعة التجريبية للتأكد

من فاعليته في تنمية تحسين العادات الدراسية لدى الطلبة، ومقارنة النتائج بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب تجريبي.

5-1-3. تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في توجهها استخدامها لنظرية أوزوبل في مادة العلوم، ومن هذه الدراسات دراسة اسماعيل (2008)، ودراسة الحدابي (2011)، ودراسة ابراهيم (2012)، دراسة أتوماتوفا (2013)، ودراسة كوشيك (Kowshik, 2015) ودراسة يونس وآخرون (2015)، ودراسة شارما وباشوري (Sharma & Bachauri, 2016).

6-1-3. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها لتحسين التحصيل الدراسي بوساطة تحسين العادات الدراسية، ومن هذه الدراسات: دراسة النصراري (1996)، ودراسة العاني (2004)، ودراسة بورزق (2018).

2-3- أوجه الاختلاف:

1-2-3. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث استخدام نظرية أوزوبل في تحسين العادات الدراسية لدى الطلبة المقصرين تحصيلاً، إذ إن أغلب الدراسات استخدمت أوزوبل في اكتساب المفاهيم النحوية في مادة اللغة العربية مثل دراسة حميد (2006)، ودراسة مقابلة وفلاحات (2010)، ودراسة التميمي (2011)، ودراسة فورة (2015)، ودراسة أحمد (2015)، ودراسة مرزة (2018)، وأيضاً وجد عدد من الدراسات الأجنبية التي استخدمت تطبيقات نظرية أوزوبل في اكتساب المفاهيم اللغوية منها: دراسة بيدوغان وبايندر (Beydogan & Bayindir, 2010)، ودراسة باثون (Pathom, 2021).

2-2-3. لم توجد أي دراسة استخدمت نظرية أوزوبل لدى الطلبة المقصرين تحصيلاً، وهذا ما يميز الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي هدفت إلى تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة عمومًا.

3-3- أوجه الاستفادة:

تتحدد إمكانية الاستفادة من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية في مجالات عدة على النحو الآتي:

1-3-3. بناء الإطار النظري، والاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة الحالية وفرضياتها.

2-3-3. تعرف الطرائق المستخدمة في تحليل نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.

3-3-3. الانطلاق من النقاط التي انتهت إليها نتائج الدراسات السابقة وذلك لمحاولة ترميم بعض جوانب النقص في هذه الدراسات.

3-4-4. ما استُخلص من الدراسات السابقة :

3-4-3.1. الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون في معظم أنحاء العالم بنظرية أوزوبل وتطبيقاتها التربوية في المنظمات المتقدمة وخريطة المفاهيم، وإمكانية تطبيقها بوساطة النشاطات والبرامج التدريبية.

3-4-3.2. النتائج الإيجابية التي تتركها الطريقة التجريبية لدى الطلاب، وذلك بوساطة نسب الاكتساب الأكبر التي تظهر لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبارات المعتمدة في أغلب الدراسات.

3-4-3.3. عادات الدراسة هي عملية جملة من الخطوات والاستراتيجيات التي تعزز وتكتسب من خلال عملية الإرشاد والتوجيه من الكادر التعليمي والأسرة، إذ أشارت أغلب الدراسات إلى فاعلية البرامج الإرشادية في تحسين عادات الدراسة لدى الطلبة لذا يجب إعطاء الجانب الإرشادي في المدارس قدرًا كبيرًا من الرعاية والاهتمام.

الفصل الثالث- الإطار النظري
المحور الأول- عادات الدراسة وتحسينها
المحور الثاني- نظرية التعلم عند أوزوبل

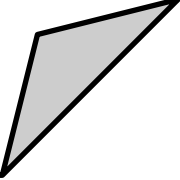
الفصل الثالث- الإطار النظري

المحور الأول- عادات الدراسة وتحسينها

توطئة

- 1- مفهوم عادات الدراسة وتعريفها
- 2- أهمية اكتساب العادات الدراسة الصحيحة
- 3- النظريات التي فسرت اكتساب العادات الدراسية
- 4- عادات الدراسة الخاطئة
- 5- مظاهر عادات الدراسة الخاطئة
- 6- أسباب عادات الدراسة الخاطئة
- 7- مظاهر عادات الدراسة الفعالة
- 8- العوامل التي تساعد على تحسين عادات الدراسة الصحيحة
- 9- عادات الدراسة وعلاقتها بالذاكرة

تعقيب



توطئة

يكتسب الإنسان مجموعة كبيرة من العادات ترتبط بجوانب حياته جميعها، كالعادات الصحية المرتبطة بنظام الطعام والنوم وغيرها، والعادات الاجتماعية كالزواج، والتقاليد الاجتماعية، والعديد من العادات التي تؤثر في سلوكه وتساعد على تكيفه مع المجتمع، وفي ظل هذه العادات يكتسب الطالب في مسيرته الدراسية طرائق وعادات للدراسة، وهذه العادات إما تساعد في نجاحه بعملية التعلم، إما قد تؤدي إلى تقصيره، ومن ثم يسمى أنه مقصر تحصيلاً أو متأخر دراسياً، وإن النجاح في المدرسة يتطلب مستوى عالٍ من الدراسة لذا يجب على الطلاب أن يتعلموا طرائق فعالة للدراسة وممارستها وتطوير عادات دراسية جيدة من أجل حصول على درجات عالية.

وفي الآونة الأخيرة اهتم التربويون بدراسة عادات الدراسة الايجابية لما لها دور إيجابي في استمرار عملية التعلم، وتوفير الوقت والجهد لدى الطلبة ولاسيما في مرحلة المراهقة، إذ أن المراهق في هذه المرحلة يكون لديه مواد كثيرة للدراسة ومعظم المتعلمين من هذه الفئة ليس لديهم المعرفة الكاملة بكيفية الدراسة الصحيحة، لذا نلاحظ أن كثيراً من الطلاب يبذلون جهد كبير في دراستهم لكنهم لا يحصلون على النتائج التي يرجونها، وذلك لأنهم يدرسون دراسة خاطئة، ويعد هذا الفصل بمنزلة بوابة للولوج إلى مفهوم العادات الدراسية إذ ألقى الضوء على العادات الدراسية الجيدة والعادات الدراسية الخاطئة وفقاً لما توصلت إليه العديد من الأبحاث والدراسات النظرية والتجريبية في هذا الميدان.

1- مفهوم عادات الدراسة وتعريفها

العادة لغوياً: هي ما يعتاد عليه الإنسان أي ما يمارسه مراراً وتكراراً ، ويواظب عليه (خضير، 2017 ، 6). وتعرف العادة أنها صفة خاصة نكتسبها بالأفعال المتكررة وتتخذ صفة الثبات في طبيعتها، وهي شكل من أشكال النشاط يخضع في بدايته إلى الإرادة والاستمرار، ومن ثم يصح تكراراً ويأخذ شكل العادة، وتبقى العادة مستمرة بعد غياب النشاط الأصلي (خضير، 2017 ، 7)، ومن ثم يمكن القول أن الفرد هو مجموعة من العادات التي تعلمها بالتنشئة الاجتماعية، وإن معظم سلوكياتنا تكونت عن طريق العادة لتفاعلاتنا الاجتماعية، إذ إن العادة تسهل على الإنسان أدائه وعمله، وتوفر عليه الكثير من الجهد والوقت، وتؤدي دوراً كبيراً في التكيف، لذلك هي تعود على الإنسان بمنافع كثيرة، مثل اكتساب مهارات دقيقة نتيجةً لتكرار السلوك، وتوفير الوقت والجهد.

وتمر العادة بمرحلتين حتى تصبح مرافقة للسلوك ومحرك للتفاعل في الحياة الاجتماعية، وذلك على النحو الآتي:

- **مرحلة التكوين:** وهنا يكون السلوك غير منظم وغير متقن، ثم يتخلص الإنسان من السلوكيات غير المنتظمة، إلى أن يُتقن السلوك شيئاً فشيئاً.

- **مرحلة الاستقرار:** يصل فيها السلوك إلى مرحلة الإتقان والاستقرار والثبات، ويعود ذلك إلى التمكن من العادة التي تكونت من التكرار المرافق للشعور بالاطمئنان والرضا بالشيء المنجز (سليمان، 2005، 55).

وهناك العديد من العادات التي تشكل النظام الاجتماعي وأهمها:

- **العادات الجسمية الحركية:** تظهر في الأمور المكتسبة عن طريق التربية كطريقة الجلوس والمشي والطعام وأسلوبه بالكلام.

- **العادات الانفعالية:** وهي تتمثل بطرائق تعبير الفرد عن مشاعره وانفعالاته وطرائق التعبير عن ذاته وتشمل أيضاً طريقة تعبيره عن غضبه وحبه وأساليب تقبله للآخرين وتشمل أيضاً ميول الأشخاص واتجاهاتهم وقيماً اجتماعية.

- **العادات المعرفية:** وهي تكون واضحة من طريقة طرحه لأفكاره في أثناء الحوار والمناقشات العلمية وأيضاً في طرائق التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي وتعامله مع الآخرين وكل ما يتعلق بالمعلومات والمعارف .

- **العادات الدراسية:** مجموعة الطرائق والأساليب التي يتبعها الطالب في تعلمه للمواد التعليمية للوصول به إلى النتائج المرجوة (ساري، 2000، 145) .

يحتاج الطلاب في كل مراحلهم التعليمية إلى معرفة عادات الدراسة وإتقانها، تلك العادات التي اكتسبها وتعلموها في مراحلهم الدراسية السابقة بالمحاولة والخطأ تارة، أو التقليد للآخرين والاسترشاد بالمعلمين والآباء تارة أخرى (Cottrel, 1999, 12).

وتزايد الاهتمام منذ الثمانينيات من القرن العشرين بعادات الدراسة Study habits مع ظهور العديد من المفاهيم

في الدراسات والأطر النظرية بأسماء عدة يقصد منها عادات الدراسة منها:

- تعلم كيف تتعلم ؟ (Learning How To Learn).

- معرفة كيفية التعرف ؟ (Knowing How To Now?).

- معرفة كيفية التذكر (Knowing How To Remember).

- التدرب على المهارات العقلية (Mental skills Training).
 - استراتيجية تقوية الذاكرة (Strategies Mnemonic).
 - استراتيجية التفصيل المعرفي (Cognitive Elaboration Strategies).
 - وُدُرست تحت استراتيجيات التذكر والتعلّم (Ince & Learning and Study Strategies).
 - وُدُرست باسم طرائق الاستدكار(الحرفي، 2011، 32).
- وبعد مراجعة متعمقة لتعريفات العادات الدراسية الواردة في ثنايا الأدب التربوي، يُلاحظ توافر عدد هائل من التعريفات، التي بدورها غطت جوانب متعددة من العادات الدراسية المختلفة، ومن أهم هذه التعريفات ما يأتي:
- العادات الدراسية هي: الطرائق والأساليب التي يتبعها الطالب في دراسته مثل كيفية القراءة، ومراجعة الموضوعات، وتدوين الملاحظات، وقدرة الطالب على تركيز الانتباه، وتنظيم الوقت، والتحضير لامتحان (الشيخ، وعبد الرحيم، 1993، 56).
 - يعرف قطامي (2005) عادات الدراسة أنها: أدوات الذهن التكنولوجية التي يجسد فيها الذهن عملياته وآلياته ومكوناته لتعمل معًا في نظام لخدمته لاستحضار المعلومة (قطامي، 2005، 293).
 - يعرف القصابي(2010) العادات الدراسية أنها: السلوك اليومي الذي يستخدمه الطالب في أثناء دراسته من حيث تنظيم الوقت ودرجة المثابرة في أداء الواجبات الدراسية واستخدام المكان المخصص للدراسة، واتباع أسلوب المذاكرة الفردية، أو الثنائية، أو الجماعية(القصابي، 2010، 9).
 - وتعرف العادات الدراسية أنها: الأساليب الدراسيّة التي يستخدمها الطلبة عادة في أثناء دراستهم واستعدادهم للامتحان مثل: قدرة الطالب على التركيز والمثابرة في الدراسة، وإنجاز الواجبات المدرسية في أوقاتها، والتغلب على المشتتات الناتجة عن وجود التلفاز أو مشيرات القلق واضطراب المزاج(الحرفي، 2011، 32).
 - وتعرف خضير(2017) عادات الدراسة أنها: الطرائق والأساليب المختلفة التي يستخدمها الطلبة للحصول على المعلومات التي تمكنهم من اكتسابها، وتتمثل بالعادات المرتبطة بالتنظيم والفهم والاستيعاب والاستدعاء والمراجعة والاختبار ومن ثمّ إنجاز المهمات التعليمية بسرعة وكفاءة (خضير، 2017، 99)

ومن العرض السابق لتعريفات العادات الدراسية يمكن القول إنها الطرائق والاستراتيجيات التي يمارسها الطلبة في أثناء دراستهم لمقرراتهم مثل: التركيز، والمثابرة في الدراسة، وإنجاز الواجبات الدراسية في أوقاتها، وقدرته على التغلب على المعوقات الدراسية كالمشتتات الناتجة عن وجود التلفزيون والراديو والهاتف والمشاكل الاجتماعية التي قد تدور في محيطه الشخصي، وتشير إلى أساليب دراسية فعالة يتبعها الطلبة كالدقة والترتيب والتلخيص والنظام في الدراسة، وفي تنظيم الوقت بواسطة جدول دراسي فعال.

2- أهمية اكتساب العادات الدراسية الصحيحة

إن اخفاق معظم الطلاب لا يعود بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم، أو قصورهم في بعض متغيرات الشخصية، إنما قد يرجع إلى افتقارهم إلى عادات الدراسة الصحيحة، وكلما تقدم الفرد في العمر يصبح أكثر تحملاً للمسؤولية في عملية التعلم (القصابي، 2010، 17)، وهذا يعني أن يكون الطالب لديه ملكات عقلية عالية لكنه لا يستطيع توظيفها على النحو الأمثل والفعال نتيجة اتباعه عادات دراسية خاطئة تؤدي إلى ضياع الوقت والجهد.

واهتم التربويون بعادات الدراسة، لما لها من دور إيجابي في نتائج الطلبة في الامتحانات وتقليل الكثير من الوقت والجهد المبذول في عمليات الحفظ والاستيعاب والتذكر، فهي عملية ملازمة للمتعلم من بداية تعلمه حتى نهايتها، ويتوقف نجاح الطالب أو اخفاقه على الطريقة المتبعة في الاستيعاب والتذكر (عليما، 2011، 52).

وهناك إجماع بين التربويين على أن تسليح الطلبة بمهارات الدراسة التي تعد أدوات التعليم المستمر، هو بمقدار أهمية تعليمهم محتوى مناهج معينة إن لم يكن ذا أهمية أكبر (غنيما، 2011، 515)، وهذا يعني أن عملية اكتساب عادات الدراسة السليمة هي عملية مقصودة، تهدف إلى إكساب الطلبة العادات الدراسية الصحيحة وكيفية تطبيقها والمحافظة عليها، وتتضمن توعية لما قد يتبعه الطلبة من عادات دراسية خاطئة.

وبناءً على ذلك يرى الكثير من التربويين أن هناك أهمية كبيرة لعادات الدراسة، وذلك للأسباب الآتية:

2-1- تساعد عادات الدراسة الفعالة على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة احتفاظاً صحيحاً.

2-2- تساعد عادات الدراسة على سهولة استرجاع المعلومات وتذكرها.

2-3- تسهم في زيادة ثقة الطالب بنفسه.

2-4- تقلل من نسبة قلق الامتحان.

2-5- تؤدي عادات الدراسة الفعالة إلى الشعور بالرضا عن النفس، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمعلمين.

2-6- تسهم في مقاومة مشكلة النسيان وتؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لمدة طويلة.

2-7- تسهم في زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين (القصابي، 2010، 18).

2-8- تساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المعلم والمدرس، مما يترتب عليه تفوق الطلبة التحصيلي من ثمَّ

الشعور بالرضا النفسي (غنيمات وعليمات، 2010، 517).

ويمكن القول إن الدراسة من دون عادات فعالة وسليمة هي هدر الكثير من الوقت والجهد، ويجب على الطالب

أن يتعرف ويتقن عادات الدراسة الفعالة التي بدورها تؤثر في تحصيله الدراسي ويتقنها، وهو بحاجة ماسة إلى الإرشاد

ليبتعد عن العادات الخاطئة، ويمارس بإتقان العادات الصحيحة لتكون عادة لديه ويستمر باستخدام هذه العادات

الصحيحة في حياته الدراسية ليصل إلى مستويات التحصيل الدراسي الجيد.

3- النظريات التي فسرت اكتساب العادات الدراسية

3-1- النظرية السلوكية

يطلق على النظرية السلوكية اسم نظرية المثير والاستجابة، وتعرف كذلك باسم نظرية التعلم، والفكرة الأساسية في

هذه النظرية هو السلوك، كيف يتم السلوك؟، وكيف يتغير السلوك؟ ولا يتم هذا التعديل ما لم يتم الكائن الحي بنشاط

معين، وعلى هذا الأساس فإن الإنسان يتعلم السلوك المرغوب فيه، والسلوك غير المرغوب فيه بوساطة تحديد السلوك

المراد تغييره، والظروف التي يظهر فيها، وإعطاء الأمثلة والقوة الحسنة سلوكياً، وقد فسرت النظرية السلوكية اكتساب

العادات الدراسية بتركيزها على جملة مبادئ ومفاهيم ترتبط بالسلوك وهي: أن معظم سلوك الإنسان متعلم، ويعني أن

الفرد يتعلم العادات السلوكية السليمة ويتعلم العادات غير السليمة، وأن السلوك يمكن تعديله (الخفاف، 2015، 45).

ويتبين مما سبق أن عملية اكتساب العادات الدراسية تتطلب تآزر جهود المعلمين والمرشدين النفسيين وأولياء

الأمر من أجل توضيح عادات الدراسة الصحيحة وكيفية الاستفادة منها، وتجنب العادات الدراسية الخاطئة، إذ إن

تدريب الطلبة على اكتساب العادات الدراسية السليمة يكاد يكون معدوماً في المدارس، بسبب التركيز على تعليم المحتوى العلمي مباشرة دون التطرق إلى أفضل الطرائق وأيسرها التي تؤدي إلى إتقان هذا المحتوى في أقصر وقت وأقل جهد، ومن هنا جاءت النظرية السلوكية مبيّنة أن هذه العادات الدراسية الصحيحة يمكن تعلمها لأن سلوك الإنسان هو متعلم ومكتسب.

3-2- نظرية السمات والعوامل

تستند نظرية السمات والعوامل إلى العوامل المحددة التي تفسر السلوك الإنساني التي تمكن من تحديد سمات الشخص، وترى هذه النظرية أن السلوك ينمو بوساطة نضج السمات والعوامل من مرحلة الطفولة وحتى سن الرشد، ويستند العلماء إلى الحقائق الآتية في قياس السلوك كما يأتي:

1-2-3. ثبات الشخصية واضطرابها، فالشخص يتصرف في المواقف المتشابهة تصرفاً واحداً، ولكن لكل منا عاداته التي لا تتغير.

2-2-3. اختلاف الأفراد فيما بينهم في العادة، فالشخص الغاضب في مواقف معينة يختلف عن غضب شخص آخر في الموقف نفسه في طريقة التعبير عنه، لكن السمات هي عادات يمكن استثارها في مواقف مختلفة.

3-2-3. تسمح هذه النظرية بالملاحظة والوصف وتسمح بالقياس لأبعاد مختلفة من الشخصية.

4-2-3. تعني هذه النظرية بالحاضر والمستقبل ولا تولي اهتماماً كبيراً بالماضي.

5-2-3. تؤكد النظرية الوظائف الجوهرية للأنا (بمنية، 2017، 34).

ويتبين مما سبق أن نظرية السمات والعوامل تهتم اهتماماً كبيراً بالعادات المكتسبة لدى الطلبة التي تحدد الطريقة التي بواسطتها تكتسب المعلومات، إذ أن لكل طالب طرائقه الخاصة في التعلم والتي تميزه عن غيره وأنها تنمو مع معارف الطفل وقدراته فالعادة لديهم هي مكتسبة وتنمو معهم وتكتمل باكتمال شخصياتهم.

3-3- نظرية المجال

يعد كورت ليفين (Kurt Lewin) مؤسس نظرية المجال، والفكرة الأساسية في هذه النظرية أن إدراك موضوع ما يحدد المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه، وأن الكل ليس مجرد مجموع الأجزاء، وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل، وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية، وإن التعلم وفقاً لهذه النظرية هو عملية ديناميكية تتأثر بعدة عوامل داخلية خاصة بالفرد

وخارجية خاصة بالبيئة، فالمجال الحيوي يحتوي على الشخص وبيئته السيكلوجية (الخفاف، 2015، 46)، ومن ثمّ تركّز نظرية المجال على تكامل السمات الشخصية للطلبة مع الظروف البيئية المحيطة بهم في أثناء عملية التعلم، إذ أن امتلاك الطلبة لمستوى جيد من الذكاء قد لا يمكنهم من إحراز نتيجة جيدة في عملية التعلم نتيجة للوسط المحيط بهم، وقد يكون هذا الوسط عامل محفز ومثير لطاقت الطلبة وإمكاناتهم، فالتكامل الفعال ما بين العوامل الداخلية والخارجية للطلبة وفقاً لنظرية المجال قد يقود إلى اكتساب الطلبة عادات دراسية فعالة تساعد على إحراز نتائج ممتازة في عملية التعلم والتعليم.

3-4- نظرية التعليم الاجتماعي

إن الطلاب يتعلمون الكثير من العادات الدراسية السليمة وغيرها عن طريق الملاحظة والتقليد واتباع نموذج معين، وتركيزهم على أهمية الدور الذي يؤديه الأفراد في أثناء تفاعلهم مع بعضهم بعضاً في عملية التعلم بالنمذجة، وقد حدد البرت باندورا (Albert Bandura) فرضيات رئيسة للتعلم بالملاحظة وهي:

3-4-1. إن الإنسان لديه القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي أو المعرفي الذي يتضمن النظم اللغوية أو الصور الذهنية والرموز الموسيقية والعديد، وتتوقف قيمة هذا التمثيل في السلوك للإنسان على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية.

3-4-2. التعلم عن طريق الملاحظة: يكتسب الطفل الكثير من السلوك الإنساني عن طريق ملاحظة ما يفعله الآخرون مثل القيم والاتجاهات والميول والخبرة والكثير من الانفعالات (الخفاف، 2015، 48-53).

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي فإن وجود القدوة الحسنة للطلبة له دور كبير في إحراز التقدم الدراسي، و إن عرض قصص النجاح لطلبة متفوقين أمام أقرانهم، وعرض طرائق دراستهم وكيفية تنظيمهم للوقت يساعد مساعدة كبيرة على اكتساب الطلبة لهذه العادات الدراسية الصحيحة.

بوساطة العرض السابق يُلاحظ أن تعدد النظريات التي فسرت اكتساب العادات الدراسية يعود إلى اختلاف المنطلقات النظرية لهؤلاء الباحثين، وهذا الاختلاف في النظريات يعد من النواحي الإيجابية، إذ يمكن أن يؤدي هذا الأمر إلى مزيد من البحث والدراسة بين الباحثين، ومن ثم إلى مزيد من توليد المعرفة و تعد هذه النظريات متكاملة معا

في تفسير العادة الدراسية فلا يمكن الانحياز لنظرية دون الأخرى لأن العادة الدراسية تدخل في تكوينها أمور عديدة لذلك يجب الأخذ بالحسبان هذه النظريات جميعها في تفسير مفهوم العادات .

4- عادات الدراسة الخاطئة

لكل طالب عاداته الدراسية التي يعدها مثالية في التحصيل والإنجاز الدراسي، ويستخدمها لكي يصل إلى أفضل مستوى يرضى به عن نفسه، وتختلف الطرائق المتبعة في الدراسة باختلاف نوعية الخبرات التي تعلمها الطالب في الدراسة، ووفقاً لذلك تعرف الدراسة أنها استخدام الوظائف العقلية في التحصيل المعرفي، إذ يقوم الطالب بالتحليل والانتباه للمادة المقروءة، بقصد التعلم والحفظ والتذكر، وعندما لا يستفيد الطالب من تعلم المادة ولا يحقق تحصيلًا جيدًا ، يمكن القول إنه قد استخدم عادات دراسية خاطئة، ومن هذه العادات:

4-1- اختيار أوقات غير مناسب للدراسة.

4-2- عدم تنظيم الوقت.

4-3- تأجيل الدراسة إلى ما قبل الامتحان.

4-4- السهر لوقت طويل أيام الامتحان، وعدم أخذ وقت كافٍ للنوم مما يجلب الطالب ينسى ما حفظه .

4-5- استخدام العقاقير المنشطة، والإكثار من شرب المنبهات ، التي قد تؤدي إلى تلف خلايا الدماغ.

4-6- الاعتماد على الأهل في أداء الواجبات المنزلية(العفنان،2006، 85).

ومن ناحية أخرى فإن اختيار الأوقات المناسبة للدراسة وتنظيم الوقت من حيث أوقات النوم والراحة وأوقات الدراسة، والعمل على الدراسة في وقتها منعاً لتراكم الدروس، والنوم والاستيقاظ في أوقات محددة، كل هذه الأمور وغيرها تعد من العادات الدراسية الصحيحة التي تؤدي ثمارها إذا واضب الطلبة عليها.

5- مظاهر عادات الدراسة الخاطئة

يمكن التعرف على الطالب الذي يستخدم عادات دراسية خاطئة بعدة مظهر أهمها:

5-1- ضعف التحصيل : إذ يكون أداء الطالب في الاختبارات متدنياً، وذلك إذا كان أدائه أقل من زملائه.

- 5-2- انتباه الطالب يتشتت بسرعة في الحصة الدراسية وفي أثناء قيامه بالحفظ والدراسة، وذلك لعدم قدرته على فهم المادة التي يدرسها، وشعوره بالملل وحجته بعدم قدرة المعلم على إيصال المعنى (عبد اللطيف، 2001، 50).
- 5-3- مهارات الطالب في القراءة ضعيفة، ويعود ذلك إلى عدم معرفته بالطرائق الصحيحة للقراءة.
- 5-4- النوم الكثير واللعب في أثناء النهار والسهر طوال الليل من أجل الدراسة (العزة، 2009، 90).
- 5-5- إهمال الدراسة من العام الدراسي، والدراسة فقط قبل الامتحان بيوم واحد.
- 5-6- استخدام الحفظ الصم دون الفهم، ودون التركيز، مع عدم استعمال الورقة والقلم لتثبيت المعلومة بالذاكرة (العمامرة، 2002، 65).
- 5-7- قيام الطالب بدراسة مواده وهو مستلق على ظهره، فيغلبه النعاس بعد مدة قليلة من بدء الدراسة.
- 5-8- الانشغال بمشاهدة التلفاز أو الاستماع إلى الراديو أو اللعب بالجوال في أثناء الدراسة، ومن ثمّ عدم التركيز بما يقرأ.
- 5-9- الدراسة مع الأصدقاء قد تكون في بعض الأحيان مضيعة للوقت والانشغال بالأحاديث (العفنان، 2006، 85).
- ومما سبق يمكن ملاحظة أن عادات الدراسة الخاطئة واضحة بوساطة السلوكيات والأساليب التي يتبعها الطالب، فضلاً عن عدم معرفة الأهل بطرائق الدراسة الصحيحة وتوجيه أبنائهم إليها، وفي بعض الأحيان يعزو الأهل هذا الأمر إلى عدم قدرة المعلم على إيصال المعنى للطالب لذلك لا بد من التعرف على الأسباب التي تعزو إليها استخدام عادات الدراسة الخاطئة عند الطلبة.

6- أسباب عادات الدراسة الخاطئة

هناك مجموعة من الأسباب تؤدي إلى ممارسة الطلاب للعادات الدراسة الخاطئة، ومن أهمها:

6-1- العوامل المدرسية

ومن هذه العوامل اعتماد نظام المدرسة على الطرائق والأساليب التي تشجع على الحفظ الصم والتلقين بدلاً من استخدام القدرات العقلية (الاستنتاج، والتذكر، التحليل)، فيلاحظ أن كثيراً من الطلبة ينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي نتيجة اعتماد المدرسة أو المعلم على أساليب الحفظ والتلقين خلافاً لقدراتهم العقلية، وإن إلحاق الطالب بصف يغلب على

طلابه ضعف التحصيل الدراسي يجعله يكتسب عادات دراسية خاطئة، ويجعل الطالب يتعلم في بيئة غير مشجعة (Sirohi, 2006, 78).

مما سبق يُلاحظ أن المدرسة هي الأساس في عملية تعلم الطلبة، وتبعًا لذلك يجب تفعيل دور الإرشاد النفسي في المدارس من أجل توعية الطلبة بعادات الدراسة الصحيحة بوساطة جلسات الإرشاد الجماعي التي توضح هذه العادات وكيفية المحافظة عليها.

2-6- المشكلات النفسية

قد يؤدي التوتر الناجم عن الخلافات الأسرية، الخلافات بين الأصدقاء، والتوتر الذي قد يتعرض له الطالب في المدرسة إلى صعوبة التركيز نتيجة الشعور بالقلق والخوف والحزن (مرزوق، 2014، 57)، وإن الطالب قد يكون متأثرًا بالمشكلات الأسرية أو الوضع الاقتصادي له، فيعيش حالة من أحلام اليقظة التي يحقق بوساطتها ما يريد ويحتاج (Deese, 2007, 16)، وأيضًا هناك بعض الطلبة تكون لديهم خوف من الاخفاق والاعتمادية والشعور بعدم الكفاءة، ومن ثم الانسحاب وعدم حصوله على التعزيز الكافي (Barbara, 2005, 35). وأيضًا هناك بعض الأنماط التربوية السائدة في الأسرة التي تعزز عادات دراسية خاطئة (مثل اعتماد بعض الطلاب على الوالدين لإتمام الواجب البيتي، وإجبار الطلاب على الدراسة لأوقات طويلة دون أخذ أوقات راحة)، وهذا ما يؤدي إلى ضعف في التحصيل الدراسي.

3-6- عدم معرفة طرائق الدراسة السليمة

بعض الطلاب لا يعرفون آلية الدراسة المناسبة، ربما لأنهم لم يتعلموا طرائق الدراسة الصحيحة أو لم تتوفر لديهم الدافعية للتعلم، وربما لأنهم اكتسبوا عادات الدراسة الخاطئة نتيجة استخدام أساليب غير صحيحة اكتسبوها من مصادر متعددة (عبد المجيد، 2006، 28)، لذا يجب على المعلمين مساعدة الطلاب على استخدام طرائق الدراسة وأساليبها الصحيحة التي تناسبهم وتناسب قدراتهم واختيار الوقت والمكان المناسب للدراسة.

ومما سبق يمكن القول إن عادات الدراسة الخاطئة تتكون لدى الطالب بوساطة عدم فهمه وعدم معرفته لكيفية الدراسة، فضلًا عن تعرضه لبعض المشكلات التي تؤثر في تحصيله وتقبله للمدرسة، وجهل الأهل أيضًا بعادات الدراسة الصحيحة، وعدم مساعدة المعلمين للطلبة من أجل معرفة كيفية الدراسة الصحيحة التي من شأنها أن تؤدي دورًا كبيرًا في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة، وترفع من ثقة الطالب بنفسه وزيادة تقديره لذاته.

وبعد تقديم شرح موجز لعادات الدراسة الخاطئة كان لابد من التعرف على عادات الدراسة الفعالة.

7- مظاهر عادات الدراسة الفعالة

تعرف عادات الدراسة الفعالة أنها: مجموعة من المهارات التي تمكن الطلبة من الحصول على المعلومات (قراءة، واستماع، وتنظيم، وفهم، ونقد، وتحليل، وتذكر) ، ويتم ذلك بسرعة وكفاءة ومن أمثلتها تحديد الأهداف، وتنظيم الوقت والقدرة على التذكر والاستماع وتدوين الملاحظات وفق خطة محددة والتلخيص وكتابة التقارير وأخذ الملاحظات وسرعة القراءة والفهم وتناسبها مع الغرض والمادة الدراسية (عباس، 2015، 38).

وهناك عدد من المظاهر التي تمثل العادات الدراسية الفعالة لدى الطلبة، وهي على النحو الآتي:

7-1- أن يلتزم الطالب بإحضار الكراسات والكتب المدرسية.

7-2- أن يلتزم الطالب بالدوام المدرسي وحضور الدروس.

7-3- الجلوس في مقدمة الصف إن أمكن.

7-4- تطبيق البرنامج دون تسويف أو مماطلة.

7-5- عدم الخجل أو التردد من السؤال عن الأمور الغامضة.

7-6- كتابة تعليقات وأسئلة في أثناء حضور المحاضرات وإعادة تنظيمها في اليوم نفسه.

7-7- وضع جدول زمني محدد فيه أوقات الدراسة والراحة والمواعيد الأسبوعية.

7-8- التركيز في أثناء الدراسة وتجنب التشتت.

7-9- يستخدم المهارات المناسبة لكل مادة (المخلافي، 2008، 55).

7-10- أن يكون لدى الطالب الرغبة في إحراز النجاح والثقة بنفسه.

7-11- أن يمتلك الطالب بعض أو كل مهارات التفكير ما وراء المعرفية.

7-12- يختار الطالب الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات.

7-13- الاندماج التام في كل المواقف التعليمية (Eom, 1999, 144).

ومن العادات الدراسية الفاعلة التي يمارسها الطلبة المتفوقين، قراءة الدرس قبل شرحه داخل الصف، ومراجعته بعد شرحه في الصف، كذلك الاهتمام بشرح المعلم، وهذا لا يعني الاعتماد عليه تمامًا، بل يرجعون بعد ذلك إلى الكتب، ويسألون من هم أكبر منهم سنًا أو علمًا إذا شعروا بأنهم لا يعرفون نقطة معينة، ويرجعون إلى القواميس والمراجع للبحث عن المفردات الصعبة أو المعلومات المطلوبة (غنيمات وعليمات، 2010، 516).

ويمكن القول إن لكل طالب صفات ومظاهر خاصة تميز طريقته في الدراسة، وقد لا يتفق هذا الطالب مع طالب آخر اتفاقًا كاملاً في الطريقة التي يدرس بها، إذ نجد من الطلبة من يعشق الدراسة بعد خلود كل من في البيت للنوم، ونجد بينهم من يحب النهوض مع الفجر أو قبيله واجدًا مقدرته على التركيز تبلغ أوجها في الصباح الباكر وهناك من يدرس بصوت منخفض، وهناك من يدرس بصوت مرتفع وهناك من ينظم وقته ومن لا يتوافر له التنظيم، إلى غير ذلك من العادات التي وجدها لنفسه التي قد تكون من غير توجيه أو إرشاد، ولكنه بسبب المثابرة عليها ومفهوم الاعتقاد الذي سبب له الراحة في الدراسة قد أصبحت جزءًا مما يمتلكه من مهارات قد تقود في بعض الأحيان للإخفاق أو للنجاح.

8- العوامل التي تساعد على تحسين عادات الدراسة الصحيحة

بعد التعرف على عادات الدراسة الخاطئة، والأخطاء التي يقع فيها الطلبة في الحفظ والدراسة، لابد من معرفة العوامل التي تتدخل في عملية الحفظ الجيد والدراسة وتسهم في تحسين عادات دراسة صحيحة، وأهم هذه العوامل هي: تنظيم الوقت، والقراءة الجيدة، والحفظ، والتذكر، والخارطة الذهنية، وتعالج هذه العوامل على النحو الآتي:

8-1- تنظيم الوقت:

يعد تنظيم الوقت من المهام التي يصعب على الطلبة الالتزام بها، فالوقت بالنسبة إلى الطالب هو وقت حر، لذلك لابد من تعليم الطالب آليات تنظيم الوقت، ويتضمن تنظيم الوقت وضع جدول أو برنامج زمني لإنجاز المهام المطلوبة، والاستخدام الأمثل للوقت الذي يتضح في قدرة الطالب على التحكم في وقته، واستخدامه استخدامًا فعالًا ومثمرًا، وتنظيمه جيدًا، وتجنب قضاء وقت طويل في أشياء غير مهمة (عبادة، 2002، 104).

ويعد تنظيم الوقت من الأمور التي تساعد الطالب على الدراسة الفعالة، وهناك مجموعة من الأمور تساعد الطالب على تنظيم وقته، وهي على النحو الآتي:

- 8-1-1. وضع جدول يومي لأداء الواجبات المدرسية المطلوبة، ويجب أن يكون مرناً بحيث يُراعى ساعات النوم والخروج من المنزل والتنزه والموازنة بين ساعات الدراسة وساعات الاستراحة (دفع الله، 2005، 77).
- 8-1-2. وضع هدف محدد لإنجاز ما سٌيُدرسُ يومياً بمعنى أن يقوم الطالب بحفظ نص أو تلخيص جزء من الكتاب، أو تعلم كلمات جديدة في اللغات (يوسف، 2001، 54).
- 8-1-3. أن يبدأ البرنامج الدراسي بعد مدة راحة من الدوام المدرسي، والاستفادة من مدة الهدوء وراحة الجسم، أي عند الصباح الباكر أو مدة المساء، ولكن يفضل النوم باكراً وبمعدل ثماني ساعات، والاستيقاظ صباحاً عند الساعة الخامسة (Bailey, 2002, 473).
- 8-1-4. أن يبدأ البرنامج الدراسي بما دُرِسَ في اثناء الدوام المدرسي، وذلك بالمراجعة السريعة للمواد التي أخذها الطالب، والكشف عن الصعوبات التي يواجهها في أثناء مراجعة الدروس، وتجنب تراكم الدروس أو إهمال المواد غير المحببة (سليمان، 2005، 156).
- 8-1-5. أن يُركّز على استيعاب المقرر المراد التركيز عليه وفهمه بالبرنامج الدراسي المخصص لهذا اليوم من أيام الأسبوع وليس على الوقت المحدد له، فالانشغال بحساب الوقت المتبقي مقابل ما درس وحُفظ قد يؤدي إلى الشعور بالإحباط، ويجب تجنب الانتقال من مادة إلى أخرى دون تركيز ودون تحقيق الهدف الذي وضع في البرنامج وعدم إجهاد العقل بساعات طويلة من الدراسة دون أخذ أوقات للراحة (عبادة، 2001، 104).
- 8-1-6. وضع فواصل زمنية بين المواد المتشابهة بالشكل أو المضمون حتى لا يحدث تداخل في المعلومات أو تشويش (Bliss, 2002, 180).
- 8-1-7. توزيع الزمن على المقررات وفق درجة الصعوبة، ويمكن توزيع البرنامج وفق الأهمية، وأن تكون هناك أوقات راحة بعد كل ساعتين دراسة على أن تزيد مدة الراحة من نصف ساعة إلى ساعة تمارس فيها الأنشطة المحببة للطالب أو تمارين الاسترخاء وغيرها من الأنشطة (Bailey, 2002, 466).
- 8-1-8. أن يخصص وقت لكتابة الملخصات مختصرة، وأن تترك مساحات بين الأسطر للإضافة فيما بعد.

8-1-9. تجنب تناول كميات كبيرة من الطعام قبل البدء بالدراسة أو تناول الطعام المملوء بالدهون الذي يستغرق وقتاً طويلاً لهضمه، وهنا يجعل الدم متجهًا إلى الأمعاء بدلاً من الدماغ، ومن ثم يؤدي إلى الخمول والشعور بالنعاس (Gettlinger & Jillk, 2002, 355).

8-1-10. أن يراقب مدى استيعابه للمادة ومستوى تقدمه في فهمها، لتحديد الخطوات القادمة التي عليه اتخاذها، والعمل على تبني استراتيجيات جديدة (Xue, 2006, 88-89).

مما سبق يمكن القول إن تنظيم الوقت يعني تنظيم الوقت الحر منذ بداية الدراسة وحتى موعد النوم، وذلك طيلة أيام الأسبوع، ويتطلب تنظيم الوقت أن يضع الطالب أهدافاً واضحة يكون بإمكانه تحقيقها على المدى القريب والبعيد، ومهارة تنظيم الوقت لها أهمية كبيرة في نجاح الفرد وعدم تراكم المواد الدراسية، وتحديد قدرات الطلبة، وطاقتهم للدراسة، وعدم إهمال مادة على حساب مادة أخرى.

8-2- القراءة الجيدة

تعد القراءة محركاً أساسياً ومفتاح عملية التعلم، وهي ضرورية لجميع المراحل الحياتية، إذ يعتبرها الباحثين والمختصين بأنها مهارة معقدة كالضرب على الآلة الكاتبة وركوب الدراجة، فهي لا تورث من جيل إلى آخر، وإنما هي مهارة مكتسبة، فهناك كثير من التعريفات، ولكن معظمها اتفقت على أن القراءة هي عملية بصرية وسمعية، وعملية تعرف على الرموز المكتوبة أو المطلوبة للحفظ، وتطلب مهارات تكونت بخبرات القارئ السابقة (Buckley & Wilkinson, 2001, 120)، والقراءة تزيد من المعارف وتوسع أفق الطلبة ومداركهم، إذ تتم القراءة الجهرية أو الصامتة بتمييز الرموز المكتوبة ومعرفة معانيها حتى تصل إلى التفاعل مع المقروء، وتحليله ونقده، والانفتاح به في حل المشكلات اليومية، والاستمتاع بالشيء المقروء (الحموري، 2002، 176).

ويستنتج مما سبق أن القراءة هي عنصر أساسي ومهم، وهي نواة العملية التعليمية، ولا يكون التعلم والحفظ بدون القراءة، فهي المحرك الأساسي التي يجب تعلمها واتقانها لنستطيع مواكبة التطور الثقافي لاسيما إذا كانت القراءة معمقة أي قراءة مع فهم و ليست فقط قراءة بلا فهم وتركيز.

3-8- الحفظ

تعد عملية الحفظ من أصعب الأمور التي يحتاجها الفرد في حياته عمومًا والطالب في نجاحه بالمواد التعليمية خاصةً، وهي عملية معقدة تخضع إلى العديد من العوامل التي يجب أن تتوافر عندما يحفظ الطالب ومن أهم هذه العوامل التي تساعد على نجاح عملية الحفظ:

3-8-1- وضوح المعنى لدى المتعلم

يؤدي وضوح المحتوى الذي يتعلمه الطالب إلى تسهيل الحفظ والتذكر، فقد دلت الأبحاث في الذاكرة على أن المفاهيم واضحة المعنى ولاسيما التي ترتبط بالمبادئ العامة أسهل في حفظها من التفاصيل الجزئية غير المفهومة (Verkuyten, et al., 2011, 320)، إذ تبين أنه من السهل على الطالب تذكر المادة الدراسية إذا كان معناها مفهومًا وواضحًا على عكس المواد التي يتكون محتواها من حقائق أو تفاصيل منعزلة عن بعضها بعضًا، إذ يكون نسيانها أسرع (Bender, 2014, 200).

ويدخل التأكيد على المعنى في صلب نظرية أوزوبل إذ يوليه اهتمامًا كبيرًا ويعده العامل الأهم الذي يجب أن تقوم عليه عادات الدراسة الصحيحة.

3-8-2. التنظيم

يساعد التنظيم على حفظ آلاف الحقائق والمفاهيم والمهارات في المواد الدراسية جميعها التي يتعلمها الطالب على اختلاف أنواعها، ويؤكد العالم وليم جيمس (W.James) أن الاهتمام بتنظيم المادة يحقق ربطًا بين المعلومات الجديدة والمعلومات والمهارات المتعلمة سابقًا (رشوان، 2006، 238). ويؤدي تعلم تنظيم المعلومات إلى التأثير إيجابيًا في كمية الحفظ ونوعيته، إذ كلما استخدم الطلبة طرائق التنظيم في دراستهم كلما ساعدهم على استدعائها بسهولة، ولأجل تيسير تنظيم وحفظ المفاهيم والمعاني يجب أن يتدرج الطالب بالمادة من السهل إلى الصعب، ومن الجزئيات إلى الكليات (Healy& McNamara, 2011, 29).

3-8-3. درجة الاتقان في المادة المتعلمة

من السهل نسيان المواد والمفاهيم التي تعلمها إذا لم نعد مرات عدة إلى أن نُثَقِّن و نُحَفَظ جيدًا، إذ يؤدي التدريب المستمر على تعلم مهارة معينة إلى اتقانها واستمرار تذكرها وعدم نسيانها بسهولة، ومن هنا فإن زيادة التعلم والتكرار في

تعلم المادة لأكثر من مرة يزيد في درجة إتقانها وحفظها، أي إن التدريب والتكرار يزيد من إتقان المادة وحفظها (Holmes, et al., 2009, 55)، وبطبيعة الحال فإن العلاقة وطيدة بين الإتقان والعادات الدراسية الصحيحة.

4-3-8. التسميع

تتوقف عملية تذكر الطالب للمعلومات التي حُفظت على عملية التسميع واختبار الفرد لنفسه، فإذا لم يتمكن الطالب من التسميع، فإن فرصة عدم استرجاع المعلومات تكون كبيرة، ومن ثمّ نسيان ما حفظه، ويعد التسميع من العوامل المهمة في عملية حفظ المعلومات وذلك للأسباب الآتية :

- وجود العزم والقصد لدى المتعلم.

- التدريب على المادة المراد تعلمها والتركيز عليها.

- يساعد التسميع والتكرار على إدخال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى (المكصوصي، 2007، 67).

يُلاحظ مما سبق أن التسميع يساعد على تعزيز ثقة الطالب بنفسه بوساطة إعادة المعلومات وتنظيمها وطرحها بأسلوبه الخاص، وهذا يثبت المعلومات وينقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، ويسهل عملية استرجاعها.

5-3-8. التكامل

وذلك من العمل على تكامل المواد التي يدرسها الطالب في تتابع مستمر، أي أن يدرس الطالب مجموعة متتالية من المعلومات، وأن يدرس الموضوع الجديد مرتبطاً بالموضوع القديم، وفي هذه الحالة من الدراسة المتتابعة للموضوعات يقلل من عملية الكف والتداخل ويؤدي تكامل المفاهيم الجديدة إلى وضعها في مكانها وترتيبها المناسب في الموضوعات السابقة التي تعلمها، ومن ثمّ تساعد على الحفظ الجيد (Alloway, 2007, 68).

إن تسلسل المعلومات وترابطها المنطقي يجعل من عملية حفظها في الذاكرة طويلة المدى عملية أسهل، ومن ثمّ يكون الاسترجاع للمعلومات ميسراً وفعالاً، فربط المعلومات الجديدة ببنية المعلومات القديمة، وتوسيع القاعدة المعرفية بالتدريج، يساعد على إتقان المادة التعليمية وهذا ما يسمى التعلم القائم على المعنى.

4-8. التذكر

يعني التذكر القدرة على استرجاع المعلومات والخبرات السابقة، لذلك فإن التعلم يعتمد على ما نستطيع تعلمه في الوقت الحاضر، فنحن لا نستطيع أن نتعلم شيئاً دون استعادة ما يرتبط بالموقف التعليمي من خبرات ماضية ومفاهيم

مكتسبة إذا لم تكن قادرين على تذكر ما تعلمناه لنستخدمه في مواقف معينة، ويرى أوزيل أننا نقوم بالتذكر لطريقتين إما عن طريق الحفظ والتكرار الصم دون أن نربط ما تم تعلمه سابقاً مع ما تعلمه حديثاً ويسميه التعلم الأم، أو التعلم القائم على المعنى أي إننا نحفظ و نتعلم بوساطة ربط ما تعلمناه سابقاً بما تعلمناه حديثاً (جمال، 2009، 102) ، وتبنى الدراسة الحالية التعلم القائم على المعنى وفقاً لما أشار إليه أوزيل.

والفرد عندما يتذكر معلومة من الذاكرة فإنه يعتمد على عدد من الاستراتيجيات أهمها:

1-4-8. استراتيجية التجزيل (التحزيم)

هي تلك الإجراءات التي يتدرب عليها الطلبة لتنظيم المفردات والمعلومات التي تكتسب عن طريق تجميع الوحدات الصغيرة من المعلومات في وحدات كبيرة مترابطة وذات معنى كي تعينهم على التذكر مقاساً بالتعرف والاستدعاء لديهم، ويشير علماء النفس إلى أن عملية تجميع المعلومات في مجموعات أو وحدات فردية يزيد من سعة الذاكرة العاملة وقدرتها، يفيد في حفظ كميات هائلة من المعلومات على سبيل المثال رقم الهاتف (88774086) قد يُقسَّم إلى وحدتين أو جزأين (8877)، (4086) فتجميع عناصر المفردات المتباينة في كتل يسهل تخزين المعلومات واستردادها (محمود، 2006، 90) .

2-4-8. استراتيجية التجميع

تدمج هذه الاستراتيجية المفردات المرتبطة معاً عند الاستدعاء دون النظر إلى ترتيب عرضها في فئات، فإذا عرضت قائمة مفردات مثل (مكتب، وتفا، وثوب، وخبز، وحذاء، وكتاب، وقبعة) فإن المتذكر ربما يلحظ تلقائياً أن القائمة تحتوي على مجموعة من الملابس مثل (ثوب - حذاء - قبعة)، وأشياء تؤكل مثل (خبز، تفاح)، ومع إعادة البحث النشاط بين مفردات القائمة ربما يكتشف الفرد أيضاً مجموعة من المفردات تتصل بالمدرسة مثل (مكتب، كتاب، باص)، وعندما يقوم الفرد بتكرار هذه العناصر في كل فئة معاً يؤدي في النهاية إلى حفظ القائمة كلها (Dunning, et al., 2013، 115).

3-4-8. استراتيجية المواضع والمواقع المكانية

هذه الطريقة تجعلنا نعمل طريقاً معروفاً داخل المنزل بحيث نقوم بتوزيع الأفكار والمعلومات في مخيالتنا في أماكن داخل المنزل مثل مدخل المنزل في غرفة الاستقبال، ثم الغرفة الخلفية وهكذا، بحيث نقوم بوضع صورة لكل معلومة في

مكان معين وعندما يريد الإنسان تذكر هذه المعلومات فإنه يعود بتخيله لتلك الأمكنة، أو الغرف في المنزل، وكأنه يمشي داخل المنزل، بحيث يقوم بالتنقل من غرفة لغرفة ومن ثم يحدث تذكر للمعلومة التي يريده التي ربطها بهذه الغرفة، وهكذا تستطيع تذكر تسلسل الجمل والمعلومات تسلسلاً دقيقاً ومنظماً كما وضعناها منظمة في تلك الغرفة، وهذه الطريقة يمكن أن يتبعها الطالب عند التحصيل العلمي، إذ يقوم بذكر موقع الصفحة في الكتاب سواء كانت على اليمين أم اليسار وموقع الجملة المراد تذكرها ومكانها في الصفحة المحددة في أول الصفحة أو في منتصفها أو بآخرها وهكذا.

(Alloway, 2006, 136)

4-4-8. استراتيجية التأمل أو التصور العقلي

تقوم على أساس ربط كلمتين تريد تذكرهما بكلمة ثالثة جديدة أو فكرة أو هيئة تربطهما معاً ليكون لها القدرة على توجيه تذكر الكلمتين الأصليتين في المستقبل ، وتتطلب استراتيجية التأمل والتفكير استخدام الخيال العقلي قبل الوصول إلى الكلمة الرابطة للكلمتين معاً ، فإذا أراد الطالب تذكر كلمتي (جمل وشباك) فيتصور الجمل الضخم يحاول بكل قواه الدخول من الشباك الصغير، موقف مضحك وطريف وغير معقول بالتأكيد، ولكنه قد يعين الطالب على التذكر (العتوم وآخرون، 2014، 38)، فاستراتيجية التأمل أو التصور العقلي هي استراتيجية لتخزين المعلومات على هيئة صور ذهنية تعدّ نظائر مباشرة للأشياء والأفعال، وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية الواقعية لها، وتفيد هذه الاستراتيجية في زيادة معنى المعلومات والربط بينها وبين الخبرات الحسية (زكري، 2008، 109).

5-4-8. استراتيجية التوليف القصصي

تؤلف هذه الاستراتيجية قصصاً تربط بين مجموعة الكلمات المراد حفظها وتذكرها بحيث تؤلف هذه الكلمات مع بعضها بعضاً قصة ذات معنى، وتعتمد على قدرة الفرد في تكوين صورة ذهنية للخبرات الجديدة التي يواجهها، وفيها تستحضر صور متخيلة للخبرات والمعلومات المراد تعلمها لتصور قصة خيالية، يُوجد المتعلم فيها روابط وتصور علاقات بين ما لديه من مخزون وما يريد تعلمه من معلومات وخبرات جديدة، إذ يستخدم جهداً ذهنياً بهدف تنظيم المعلومات والخبرات وترتيبها بصورة سمعية أو بصرية أو بأكثر من صورة على شكل قصة حتى يسهل استرجاعها بطريقة مناسبة وبوقت أسرع (ابراهيم، 2007، 58).

8-4-6. استراتيجية المختصرات (الحروف الأولى)

تتمثل في أخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة من المفردات أو الجمل المراد تذكرها ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى أو دلالة لدى الفرد من الحروف الأولى، فلو كان لدينا أربعة زملاء في مجموعة النشاط الصفّي، وكانت أسماؤهم صالح، ووداود، ويوسف، وقاسم) فإن الحروف الأولى من الأسماء الأربعة تشكل الكلمة (صديق)، ولو كان الاسم الذي نريد تذكر اسمه بالكامل هو قاسم أحمد سلامة يوسف فإننا نتذكر الاسم كاملاً إذا تذكرنا الحرف الأول من كل اسم لتشكل كلمة (قاسي) ونستطيع إعادة ترتيب القائمة ليصبح ترتيب الأحرف الأولى ذات دلالة ومعنى أكثر في المثال، وفق درجة إبداع الطالب وخياله (Baddeley, 2004, 358).

ومما سبق يتبين أن هناك استراتيجيات كثيرة تساعد على التذكر إذا تم تعلّمت وأتقنت، ومن ثمّ ضمان النجاح في المواد التعليمية خاصة وفي الحياة عمومًا، ومن لاشك فيه أن عملية التذكر لا توقف عند هذه الاستراتيجيات، فعندما نقوم بعمل هذه الاستراتيجيات نكون بالواقع نقوم بعمل أهم خاصيتين للتذكر وهما التعرف والاستدعاء من الذاكرة، وسيُحدّث عنهما على النحو الآتي :

- **الاستدعاء:** هو استرجاع المعلومات التي حُزّنت في الذاكرة دون وجود المثير الأصلي لاستدعائها في السابق مثل استدعاء قصيدة أو المعلومات التي تم تعلمها في السابق (Gathercole, 2004, 370)، وقد يكون الاستدعاء مباشرًا أو غير مباشر، إذ يكون مباشرًا حين يتم دون وسيط، أما الاستدعاء غير المباشر فهو يتم عن طريق مثير معين، مثال تذكر شيء بدلالة شيء معين، إلا أن الأمرين مرتبطان ببعضهما ويصعب التفريق بينهما فنحن نتذكر شيئًا معينًا ولكن سرعان ما نتذكر شيئًا آخر يرتبط فيه (الهواري، 2001، 108).

- **التعرف:** عندما نتعرف على شيء فهذا يعني أنه مألوف بالنسبة إليها، والتعرف ظاهرة شائعة في الحياة اليومية، إن التعرف والاستدعاء كل منهما يعتمد على الخبرات السابقة ولكن كل منهما يختلف عن الآخر، فالاستدعاء: هو تعرف على الصورة الذهنية التي نحاول الوصول إليها، مثال على ذلك السؤال في الامتحان يحتاج إلى استدعاء المعلومات من الخبرات السابقة التي احتفظ بها، أما التعرف فإن الموضوع الذي يُتعرّف عليه يثير ذكريات عن الموضوع نفسه، أي أننا نستذكر الموضوع المراد التعرف عليه في العالم الخارجي (بن رعود ، 2012، 93) .

ومن العرض السابق يُلاحظ أن العوامل التي تساعد على تنمية عادات الدراسة السليمة قد تبدو كثيرة، وقد نشير التساؤل حول مدى إمكانية توافرها جميعها أو بعضها لدى الطلبة، الأمر الذي يستدعي تظافر الجهود ما بين المعنيين على العملية التربوية من مدرسين ومرشدين وأولياء أمور من أجل إكساب الطلبة العادات الدراسية السليمة التي تقودهم إلى مستوى مناسب من التحصيل الدراسي.

5-8- الخارطة الذهنية

هي طريقة مصورة للوصول إلى الذهن بأسرع وقت ممكن، فهي وسيلة سهلة وفعالة في حفظ المعلومات والأفكار بطريقة يسهل على الطالب استدعائها والتعرف عليها، يوجد العديد من التعريفات للخارطة الذهنية ومنها تعريف مؤسس هذا المفهوم وهو توني بوزان (2005) الذي أشار إلى أن الخارطة الذهنية هي تقنية رسومية قوية تزود الفرد بمفاتيح تساعد على استخدام طاقة العقل وتسخير أغلب مهارات العقل بكلمة، أو بصور ، أو بعدد وهو أسلوب قوي يعطي الحرية المطلقة في استخدام طاقات العقل ويمكن أن تستخدم في مختلف مجالات الحياة وفي تحسين التعلم والتفكير(بوزان، 2005، 87)

أما عثمان(2011) فيرى أن الخارطة المفاهيمية هي طريقة تعتمد على رسم كل ما يريده الفرد في ورقة واحدة رسمًا منظمًا تُستبدل فيها الكلمات برسمة أو رمز يدل عليها بحيث يكون من الممكن وضع المعلومات جميعها في ورقة واحدة (عثمان، 2011، 56) .

وللرفاعي (2006) تعريف مشابه للتعريفات السابقة إذ عرفها أنها وسيلة ناجحة من وسائل الدراسة بالنسبة إلى الطالب، تقوم على ربط المعلومات المقروءة في الكتب بواسطة رسومات وكلمات على شكل خريطة إذ يقوم الطالب أولاً بقراءة الفكرة في المادة العلمية المكتوبة ومن ثم تحويلها إلى كلمات مختصرة ممزوجة بالأشكال والألوان، فمن الممكن اختصار فصل كامل في ورقة واحدة بحجم (A4) وبهذه الطريق تسهل على الطالب استخراج المعلومات منها في أثناء الدراسة وفي أثناء الاختبارات (الرفاعي، 2006، 50).

ويتبين مما سبق أن استراتيجية الخريطة الذهنية هي من الاستراتيجيات الفعالة في توفير الوقت والجهد في أثناء عملية التعلم، إذ تقوم على اختزال كمية كبيرة من المعلومات التي قد تصل إلى فصل كامل بورقة واحدة بواسطة ربط المعلومات الموجودة في الكتب بواسطة رسومات أو أشكال أو كلمات على شكل خريطة .

8-5-1- خطوات رسم خريطة ذهنية

حدد بوزان طريقة رسم الخريطة الذهنية بالخطوات الآتية :

8-5-1-1. تحديد الموضوع.

8-5-1-2. استخراج المفاهيم الأساسية.

8-5-1-3. تحديد وسط الورقة مركزاً للانطلاق، ثم نرسم دائرة صغيرة مثلاً، ونضع موضوعنا في شكل كتابة أو رمز أو

رسم بسيط يعبر عن الموضوع الرئيس ويمثل الفكرة بحيث يسهل تذكره.

8-5-1-4. اختيار الاتجاه الذي نريد أن نرسم فيه التفرعات، بشرط الحفاظ على الاتجاه كل مرة نود فيها رسم خريطة

ذهنية.

8-5-1-5. وضع تفرعات تنطلق من مركز الورقة -الكلمة التي تختصر الموضوع الرئيس- لتمثل الأفكار الأساسية، ونحدد

لكل فرع كلمة مفتاحية - نكتبها فوق الفرع- باستخدام الألوان المختلفة للفرع، على أن تكون هذه الفروع خط

منحن عريض من جهة المركز، ليصبح أكثر دقة عند نهايته، مع إمكانية رسم خط أو دائرة حول الفكرة المهمة

لإبرازها إبرازاً لافتاً.

8-5-1-6. يمكن وضع صور رمزية على كل فرع من الفروع السابقة تعبر عن معناه، أما الهدف من استخدام هذه الصور

وكذا الألوان فهو تحبيب الرسم للنفس ، وتوضيحه وتصنيف الأفكار .

8-5-1-7. يمكن تقريع كل فرع من الفروع الرئيسة إلى فروع ثانوية، مع وضع ما يمثلها من كلمات أو كلمات مع رسوم أو

رموز .

8-5-1-8. مواصلة التفرعات الجزئية إلى غاية إنهاء الأفكار التي تولدت عن الفكرة الرئيسة.

8-5-1-9. نحصل في النهاية على شجرة بها تفرعات تمثل أفكار الموضوع بجوانبه المختلفة، بطريقة متسلسلة منظمّة

(بوزان ، 2010 ، 167).

8-5-2- فوائد الخارطة الذهنية

كثيرة هي الوسائل المساعدة على الفهم والاستيعاب والحفظ، وأحياناً تتعلّق بالمعلّم بغية إيصال الفكرة للمتعلم إلا أن

الخريطة الذهنية هي وسيلة حديثة وأسلوب مبتكر نعبر فيها عن أفكارنا عبر مخطّط نقوم برسمه باستخدام الكتابة والصور

والرموز والألوان عوض الاختصار على الكلمات فقط، فنربط معاني الكلمات بالصور ونربط المعاني المختلفة بعضها ببعض، إذ أن كونها خريطة فلأنها تشبه الخريطة في التوضيح العام، وكونها ذهنية لأنها تشبه في طريقة عملها عمل الذهن ومن فوائدها:

8-5-2-1. جعل التعلم أكثر متعة وإثارة دافعية الطلبة.

8-5-2-2. تعطى صورة شاملة عن الموضوع الذي يُدرس لأن عرض الموضوع يتم بصورة شمولية.

8-5-2-3. تساعد على توليد الأفكار، فعند البدء في الرسم ووضع جوانب الموضوع جميعها في الخريطة يفاجأ المتعلم

بكمية الأفكار التي تنهمر عليه لأنه يتعامل مع عقلة بطريقة مشابهة لطريقة عملة (Saleh, 2001, 90).

8-5-2-4. تساعد على فهم الروابط والعلاقات وتعمل على توصيل الأفكار المعقدة وتساعد المتعلم على دمج المعارف

الجديدة مع المعارف السابقة (Jensen, 2001, 168).

8-5-2-5. تسهل دراسة المواد الدراسية الصعبة.

8-5-2-6. تشغيل أقسام الدماغ و تفعيلها (Jensen, 2001, 168).

ويمكن القول إن الخارطة الذهنية هي إحدى العادات الدراسية الفعالة التي تعمل على تطوير ذاكرة المتعلم وزيادة

تركيزه، وتساعد على عرض المادة العلمية عرضًا شائعًا يمكن من وضع كل ما يدور في ذهن المتعلم وكل أفكار الموضوع

في ورقة واحدة و مركزة ومختصرة ، و تجعل هذه الاستراتيجية قرارات المتعلم أكثر صوابًا نحو أي موضوع لأنها تمكن

المتعلم من النظر الى الموضوع بنظرة شمولية ، شاملة لجوانبه جميعها .

9- عادات الدراسة وعلاقتها بالذاكرة

ولكي نتمكن من فهم أكثر لعادات الدراسة والتمكن منها يجب علينا من فهم آلية تخزين المعلومات بالذاكرة

لنستطيع اكتساب عادات دراسية صحيحة.

9-1- عملية معالجة المعلومات في الذاكرة

اهتم علماء علم النفس التربوي بنماذج التعلم العقلية لما لها دور فعال في عملية تعلم الطلاب إذ إنها كل مترابط

لإدراكهم أو عدم إدراكهم لعمليات التعلم (حبشي، 2005، 250)، إذ ظهرت في مطلع الستينات محاولات لبناء نماذج

للقدرة العقلية معتمدة على تجهيز المعلومات، ويفترض هذا الاتجاه أن للقدرة العقلية إمكانيات دينامية أكثر منها مكونات بنوية، ويفترض هذا الاتجاه أن السلوك المعرفي منظومة أو نسق مؤلف من سلسلة من المكونات والاستجابات التي يصدرها المتعلم نتيجة لهذه السلسلة، وكل حلقة من هذه المنظومة تتلقى مدخلات، وتجرى عليها مجموعة من العمليات تسمى بعمليات التجهيز المعالجة مثل التجريد وإعادة التسجيل وغيرها، ثم ينقل الناتج إلى المرحلة التالية من التجهيز (Healy& McNamara, 2011, 67).

والهدف من تجهيز المعلومات هو فهم العمليات النوعية المتضمنة في أداء المهام المعرفية ومحاولة الوصول إلى فهم أعمق لكيفية استرجاع الأفراد المعلومات المختزنة في الذاكرة وما يتم على هذه المعلومات من معالجات وإمكانية استخدامها في مواقف جديدة (الطيب، 2006، 7).

هناك العديد من التعريفات لمفهوم معالجة المعلومات إذ يرى سيد (2013) أن معالجة المعلومات يتمثل في الخطوات التي يسلكها الفرد في جمع المعلومات وتنظيمها ومن ثم استرجاعها (سعيد، 2013، 80).

يختلف معه رزق (2004) فيرى أن معالجة المعلومات هي مجموعة من المهارات المعرفية المنتظمة التي تحدث عند استقبال المعلومة وتحليلها وتفسيرها ومن ثم استرجاعها (رزق، 2004، 17)، و أيده في هذا التعريف عليان إذ يرى أن معالجة المعلومات هي مجموعة الآليات والمهارات المتعلمة كمهارة الحفظ والقراءة وإدارة الوقت وغيرها من المهارات المتعلمة التي تحدث بين عمليتين وهما استقبال المعلومة واسترجاعها (علوان، 2009، 22).

ومن مما سبق يمكن القول إن تجهيز المعلومات أو معالجتها له دور أساسي في عملية التعلم ومعالجة المواد المتعلمة من بداية تعلمها أي من استقبال المعلومة وحتى حفظها ووصولاً إلى استرجاع المادة عند الحاجة إليها، فهذه الاستراتيجية تعمل أساساً متيناً ومتربطاً صعب الفصل بينها لكل ما يدخل بالدماغ.

9-2- الافتراضات التي تقوم عليها عملية معالجة المعلومات

لاقى اتجاه معالجة المعلومات قبولاً شديداً لدى العلماء والباحثين في مجال علم النفس، إذ يقوم هذا الاتجاه على مجموعة من الافتراضات التي تتلخص بما يأتي:

9-2-1. النظر إلى التعلم أنه أبنية تقوم على إدماج المعلومات والخبرات الجديدة في المعلومات السابقة ومن ثم إعادة توظيف ناتج هذا الإدماج في المواقف الجديدة.

9-2-2. أي معلومة تقدم للفرد تمر بمراحل وتجري عليها مجموعة من العمليات في عدة مستويات قبل استقرارها في الدماغ (Poulos& Kandarakis, 2008, 115).

9-2-3. معالجة المتعلم للمعلومات تمر في ثلاث مستويات، وهي المستوى السطحي، والمستوى المتوسط، والمستوى العميق.

9-2-4. إن التجهيز والمعالجة القائمة على المعنى وعند مستوى أعمق يؤديان إلى تعلم واحتفاظ أكثر وديمومة وفاعلية من التجهيز وعند المستوى السطحي أو الهامشي.

9-2-5. إمكانية إخضاع العمليات المعرفية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة، بوسائل تمكن من تحديد واختيار المكونات المختلفة لعملية الاستثارة في أي مرحلة منها وعند أي مستوى في الجهاز العصبي وهذا يساعد على توضيح كيفية تكوين المعلومات وتناولها بالنسبة لهذه المثيرات حتى ظهور الاستجابة.

9-2-6. يمكن تحليل السلوك المعرفي إلى سلسلة من المراحل أو الخطوات التي يمكن النظر إليها وإلى كل منها على أنها وجود فرض مستقل تحدث في طياته مجموعة من العمليات الإجرائية الفريدة في نوعها التي تؤثر في المدخلات المعلوماتية المشتقة من المثيرات وكل خطوة أو مرحلة تتكون فيها بعض المعلومات التي تنتقل للخطوة أو المرحلة التالية وهكذا حتى تصدر الاستجابة النهائية التي ما هي إلا محصلة لتلك المراحل والعمليات إذ يعد افتراض وجود عدد من المراحل والعمليات والمستويات التي تكون السلوك الإنساني نتيجة لتفاعلها من أهم الافتراضات التي قدمها اتجاه تكوين للمعلومات.

9-2-7. العمليات المعرفية يمكن فهمها فهمًا أكثر وضوحًا بمقارنتها بالعمليات والمراحل التي تجهز بواسطتها المعلومات في الحاسب الآلي (Perego, 2000, 15).

يتبين مما سبق يتبين أن التجهيز أو المعالجة الأعمق للمعلومات يقوم على إيجاد أو استنتاج أنماط من العلاقات أو اشتقاقها أو إدماجها بين محتوى البناء المعرفي السابق للفرد والمعلومات الجديدة المراد تعلمها مثل علاقة التكامل والترابط والتوافق.

3-9- مراحل معالجة المعلومات

يمر نظام معالجة المعلومات بمراحل رئيسية على النحو الآتي :

3-9-1. استقبال المعلومات أو المستقبلات الحسية: وهي الوسيط بين البيئة الخارجية والدماغ وتعد أولى عمليات

معالجة المعلومات، وهي تتمثل بالحواس الخمس لدى الفرد وسلامة هذه الحواس تؤثر في عملية معالجة المعلومات في الدماغ (عبد الله، 2007، 36).

3-9-2. المسجلات الحسية: تمر المعلومات أثناء تجهيز المعلومات بما يسمى بالمسجلات الحسية إذ تدخل هذه

المعلومات إلى مراكز التخزين الحسي وتتراوح مدة استقباله بين (0.5-1) ثانية في هذه المدة تنتقل المعلومات إلى الذاكرة القصيرة.

3-9-3. الانتباه: ويشير الانتباه الانتقائي إلى القدرة على التركيز على المعلومات المتعلقة وترك المعلومات غير

المتعلقة، أما الانتباه الموزع فيقصد به التركيز بوقت واحد على نوعين من المدخلات على الأقل في تجهيزها واستقبالها والاستجابة لها، وتتم عملية استقبال انتقائي لمعلومات عن طريق المسجل الحسي تبعاً للمعلومات والخبرات السابقة التي تعلمها الفرد.

3-9-4. الترميز: فعقب تسجيل المعلومات عن طريق المسجلات الحسية فإنها تحل في الذاكرة العاملة أو الذاكرة قصيرة

المدى، وفي بعض الحالات في الذاكرة بعيدة المدى التي تستخدم مباشرة في عمليات أخرى إذ تخضع المعلومات في أثناء انتقالها أو تحويلها إلى ما يسمى بترميز المعلومات، فعندما ننظر إلى المثيرات المعقدة فنحن نركز عليه، ثم نستظهر أو نحفظ عددًا من المفاهيم والمظاهر والخصائص المتاحة التي تميزه، وهذه العملية يطلق عليها الترميز لأننا لا نستطيع الاحتفاظ بنسخة أو صورة حرفية للمثير الذي نراه فإننا نرسم له ونحوه على نحو ما يتم في الترميز البرقي كتحويل الحروف إلى نقاط وشرط (الزيات، 2006، 66).

4-9- الذاكرة ومعالجة المعلومات

تعد الذاكرة محور العمليات المعرفية لدى الفرد، وتؤدي الذاكرة دورًا مهمًا في معالجة المعلومات إذ يتفاعل معها

الفرد بثلاث مراحل وهي الترميز والتخزين والاسترجاع، وتتطلب هذه المراحل عدداً من العمليات المعرفية إذ تُنفَّذ هذه

العمليات بأجهزة الذاكرة الثلاث وهي نظام التخزين الحسي و الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى وسنتناول كل منهم على حده (الطيب، 2006، 30) .

ويمكن القول إن الذاكرة الإنسانية هي المسؤولة من رقي الإنسان وتمييزه عن باقي المخلوقات، بدون الذاكرة لا يحتفظ الفرد بشيء مما يتعلمه، والذاكرة الإنسانية يتوقف عليها معظم نواتج السلوك الإنساني.

9-4-1- نظام تخزين المعلومات الحسي أو الذاكرة الحسية

وهي الذاكرة المرتبطة بالحواس الخمس إذ يعتقد بوجود مخزن للمعلومات في كل حاسة من هذه الحواس، تُحفظُ المعلوماتُ من كل حاسة فيه و تُخزَّنُ فهناك ذاكرة بصرية تخزن فيها صور المرئيات وهناك ذاكرة سمعية تُخزَّنُ فيها الأصوات أو الذبذبات الصوتية التي تسمعها الأذن وهناك ذاكرة لمس تُخزَّنُ فيها إحساسات مثل الحرارة والبرودة والوزن والضغط وهناك ذاكرة شمعية وذاكرة ذوقية .

إذ يقوم هذا النظام بدورهم لعمليات الذاكرة ويتمثل في نقل صورة العالم الخارجي بدرجة كبيرة من الدقة وتستقبلها حواس الإنسان، ومدة بقاء هذه الصورة تتراوح بين (0.5 – 1) من الثانية، وعادة ترتبط عملية تخزين المعلومات الحسية البصرية بخصائص زمن الاستجابة في النظام الحسي البصري، إذ تأتي هذه المعلومة إلى هذا المخزن عن طريق المستقبلات الحسية والتي تعدّ بأنها ذات سعة تخزين كبيرة إذ تُخزَّنُ المعلومات جميعها التي تأتي من البيئة الخارجية عن طريق الحواس الخمسة إلا أن زمن بقائها قليل جداً ومن ثم تُرْمَزُ هذه المعلومات والمثيرات و يحول جزء منها إلى الذاكرة قصيرة المدى (الشرقاوي، 2003، 129).

9-4-2- الذاكرة قصيرة المدى

وهي الذاكرة المسؤولة عن الحفظ وخزن المعلومات ذات الاستعمال اليومي المتواصل أو المعلومات ذات العلاقة بالحياة اليومية للفرد، وهي المعلومات التي يبلغ مداها الزمني من نصف ساعة الى يوم واحد (كذكر أرقام هواتف أو تذكر قائمة من الأسماء والأرقام) ما لم يبذل نشاطاً قصدياً للاحتفاظ بهذه المعلومات، وهناك عدد من عمليات الضبط أو التحكم التي تحدث داخل الذاكرة قصيرة المدى التي يتوافر لها قدر من المرونة في أثناء معالجتها للمعلومات وهذه العمليات تسهم في تركيز الانتباه والتعامل مع المعلومات وتنظيمها واسترجاعها وبعض هذه العمليات تحدث حدوثاً آلياً و بعضهم الآخر شعورياً و إن عملية تحويل المعلومة إلى رمز أو شكل تصبح أكثر استقراراً وقد يكون لها أساس عصبي ومن ثم فإن

المعالجة التي تجري على المعلومات الموجودة في الذاكرة قصيرة المدى تستهلك بعضاً من سعتها (McAfoose, 13, 2009, Baune).

ومن خواص الذاكرة قصيرة المدى أنها مركز الوعي لدى الإنسان وتحتوي على كل الأفكار والمعلومات والخبرات التي مرت بالإنسان في أي وقت من الأوقات، ومن وظائفها التخزين المؤقت للمعلومات ونقل الخبرات إلى الذاكرة ذات المدى الطويل لتسجيلها لوقت أطول وتسحب المعلومات من أجهزة الذاكرة المختلفة، فإذا كانت المعلومات موجودة حالياً في الوعي المتنبه فإن العثور على المعلومات لا يستغرق وقتاً، فالمادة المخزنة في المخزن ذي المدى القصير يجب أن تسحب بسرعة وبكفاءة إذ لا يمكن استرجاع المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى بعد (15-20) ثانية إلا إذا استظهرت أو نُقلت إلى الذاكرة طويلة (دافيدوف، 2003، 150).

9-4-3- الذاكرة طويلة المدى

بعد أن تُعالج المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى تُنقل إلى الذاكرة طويلة المدى التي تُعدّ من أهم الذاكر وأشدّها تعقيداً، إذ تبقى المعلومات مخزنة لمدة طويلة من الزمن بسعة غير محدودة، وتشمل الذاكرة الطويلة المعلومات والخبرات المتعلمة وبعض أحداث الطفولة جميعها، وقواعد اللغة التي يمارسها الفرد وهذا يجعل تجهيز المعلومات على جانب كبير من الأهمية في تفسير كيفية اتصال الفرد بالعالم المحيط به والتعامل معه، إذ تتم في بعض الأحيان وفي بعض مراحل هذه العملية تعلم الفرد لكثير من المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة ثم استرجاعها في الوقت المناسب (الشرقاوي، 1992، 152)، إذ إن بعض المعلومات التي لا تُجهز أو تُعالج في الذاكرة قصيرة الأمد تفقد، والبعض الآخر يتم تجهيزه ومعالجته وتحويله ونقله إلى الذاكرة طويلة الأمد التي ينظر إليها بمخزن دائم.

تعقيب

وما سبق تبين أن عادات الدراسة الصحيحة هي متعلمة، فلا يوجد أحد يولد ولديه خبرة بطرائق الدراسة الصحيحة، لذا يتوجب على المعلمين والأهالي تدريب الطلاب من بداية مرحلة التعليم الأساسي على طرائق الدراسة الصحيحة، وتوضيح آليات التذكر، وتنظيم الوقت وكيفية معالجة المعلومات في الذاكرة وصولاً إلى حفظها واستدعائها عند الحاجة إليها في الامتحانات، فعلى الطالب معرفة كيفية معالجة المعلومات في الدماغ ومعرفتها، لكي يتسنى له وضع جدول

دراسي له يتناسب مع ظروفه البيئية التي يعيشها فيها، وأوقات عودته من المدرسة، ومدى قدرته على الحفظ بعد تحديد المدة الزمنية التي يحتاجها للحفظ، ومن ثم قيامه بالقراءة التسميع والتكرار اللذان يعدان محور العملية التعليمية والمولد الأساسي لنجاح الطالب في تحصيله الدراسي ومن ثم المراجعة لتأكيد المعلومات في الذاكرة وعند دخوله للامتحان لا بد من عمليات الاستدعاء للمعلومات من الذاكرة وإذا اتبع الطالب هذه الأساليب سيحصل الطالب على تحصيل دراسي جيد، إلا أن عادات الدراسة تخضع أيضًا للفروق الفردية بين الطلبة، وتعود هي لقدرة الطالب على الالتزام بالجدول الدراسي، وقدرته على الحفظ، والظروف البيئية التي يعيشها الطالب.

وعادات الدراسة مهمة جدًا لدى الطلبة، ولا سيما في ظل هذه الظروف والانفتاح الإلكتروني والمغريات التي تدور حول الطلبة من انترنت ووسائل ترفيه عالية تجعل الطلبة لا يستطيعون الالتزام بالدراسة، لذلك ينبغي على المدرسين والمرشدين النفسيين والاجتماعيين في المدارس أن يعطوا الطلبة فكرة عن طرائق عادات الدراسة الصحيحة وأساليبها.

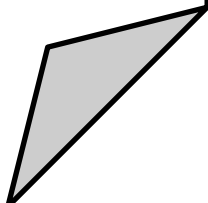
الفصل الثالث- الإطار النظري

المحور الثاني- نظرية التعلم عند أوزوبل

توطئة

- 1- لمحة سريعة عن حياة أوزوبل
- 2- نظرية أوزوبل في التعليم (التعلم ذي معنى)
- 3- أنواع التعلم عند أوزوبل
- 4- العوامل التي تؤثر في سرعة التعلم وفاعليته عند أوزوبل
- 5- المفاهيم الأساسية في نظرية أوزوبل
- 6- المنظمات المتقدمة (التمهيدية) في نظرية أوزوبل
- 7- أنواع المنظمات المتقدمة
- 8- استخدام المنظمات المتقدمة في التدريس
- 9- التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل
- 10- خارطة المفاهيم لدى أوزوبل

تعقيب



توطئة

يعد العصر الحالي عصر التطور السريع للمعلومات والنظريات الجديدة، التي يصعب على المتعلم مواكبة كل هذا التطور المعلوماتي أو تعلمه متسارعاً، إلا أن مدارسنا مازالت تعاني من نقص في هذا التطور مثل عدم امتلاك كثير من الطلبة القدرات اللازمة لحدوث التعلم ذي المعنى، إذ يعيش معظمهم في المرحلة الحسية من مراحل النمو العقلي، وهم لا يتعلمون المفاهيم الشديدة التجريد من دون عرضها مصحوبة بالأمثلة الملموسة، فضلاً عن عدم توافر الوعي والحماسة اللازمة لتعلم المواد الدراسية بطريقة ذات معنى، الأمر الذي يدفع الطلبة إلى الحفظ والاستظهار دون الفهم.

لذا كان على القائمين على العملية التعليمية أن يبذلوا جهودهم لتحسين استراتيجيات التعليم من ناحية، وزيادة مقدرة المتعلم العقلية على تخزين المعلومات المتعلمة، واسترجاعها والاستفادة منها بطريقة أفضل من ناحية أخرى، إذ اهتم مصممو التعليم وواضعو المناهج بتنظيم المحتوى التعليمي، وما يتضمنه من معارف، ومعلومات ومهارات، وتقديمه للمتلم بطريفة تتفق مع عملية خزن المعلومات في دماغه.

ومن بين النظريات التي اهتمت بالتعلم والتعليم نجد نظرية العالم أوزوبل التي ركزت على التعلم ذي المعنى الذي يشير إلى اكتشاف العلاقات وتعلمها بين الأفكار المركبة، وتعد هذه النظرية من أهم النظريات في التعلم، وفي هذا الفصل ستعرض هذه النظرية، وأهميتها في العملية التعليمية.

1- لمحة سريعة عن حياة أوزوبل

ديفيد أوزوبل (DAVID AUSUBEL) هو طبيب نفسي أمريكي ولد في نيويورك (1918-2008)، قدم اسهامات كبيرة في مجالات علم النفس التربوي والعلوم المعرفية، وتعلم العلوم والتعليم، ولد أوزوبل في (25) أكتوبر (1918)، ونشأ في بروكلين - نيويورك درس في جامعة بنسلفانيا، وتخرج مع مرتبة الشرف في عام (1939)، وحصول على درجة البكالوريوس في تخصص علم النفس، وتخرج من كلية الطب في وقت لاحق في عام (1943) في جامعة ميدلسكس إذ ذهب لأول تدريب في مستشفى جوفنير (Gouveneur) التي تقع في الجانب الشرقي من مانهاتن، بعد ذلك حصل على درجة الماجستير والدكتوراه في علم النفس النمو من جامعة كولومبيا في عام (1950) بعد ذلك ترقى إلى الاستاذية، وفي عام (1973) تقاعد أوزوبل من الحياة الأكاديمية، وكرس نفسه لممارسته الطب النفسي،

وبوساطة ممارسته الطب النفسي، نشر العديد من الكتب فضلاً عن المقالات في المجالات النفسية والطبية وفي عام (1976)(ويكبيديا، 2018).

وضع أوزوبل نظريته في التعليم اللفظي التي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرائق التدريس على مدار أكثر من عشرين عام، وكانت الفكرة الرئيسة في نظريته هي مفهوم التعلم ذي المعنى الذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه قبلاً، وذلك بناء على مبدأ أوزوبل الموحد للتعليم (Gomes, et al, 2014, 45).

وقد طور أوزوبل هذه النظرية ونشرها في مجموعة من الدراسات والبحوث العلمية فنشر في عام (1959) كتاباً بعنوان (قراءات في التعليم المدرسي)، ثم نشر في عام (1963) كتاباً بعنوان (سيكولوجية التعلم اللفظي ذي المعنى)، وهو تنظيم جديد لأفكاره، ونشر أوزوبل بالاشتراك مع روبنسون كتاباً يوضح طبيعة هذه النظرية بعنوان (التعلم المدرسي)، وفيه أوضح نوعين من التعلم هما التعلم الاستقبالي ذي المعنى، والتعلم بالالاكتشاف ذي المعنى، ومع ذلك فقد شاعت هذه النظرية بين الباحثين ورجال التربية في أواخر السبعينات من هذا القرن (Ausubel, 2000, 7). ووفقاً لذلك فقد اهتمت نظرية أوزوبل بثلاثة جوانب مهمة في العمليتين التعليمية والتعلمية وهي: طرائق تنظيم المادة الدراسية، وأساليب العقل في معالجة المعلومات الجديدة (استراتيجيات التعلم)، وأساليب وعرض المعلومات الجديدة وعرضها على المتعلمين (استراتيجية التعليم) (منصور والأحمد، 2006، 301).

إن أهم ما تركز عليه نظرية أوزوبل هو ما يسمى بالتعلم ذي المعنى عند الفرد، ويقصد به ذلك التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ ويكون لها صلة بمعلومات سابقة مخزنة في البنية المعرفية عند الفرد.

2- نظرية أوزوبل في التعليم (التعلم ذي معنى)

يعرف أوزوبل التعلم أنه عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم، وما يقدم له من معلومات جديدة، ولذلك تؤدي البنية المعرفية بما تشملها من معرفة أو معلومات أو أفكار أو مبادئ أو علاقات دوراً رئيساً في عملية التعلم، إذ تعد هذه المعلومات والمعارف بمنزلة الأسس التي نعتمد عليها في

فضلاً عن ما نريد أن نقدمه للمتعلم (الشرقاوي، 2003، 125). ويعني ذلك أن نظرية أوزوبل في التعلم القائم على المعنى تقوم على ربط لمفاهيم القديمة بالمفاهيم الجديدة من أجل توسيع القاعدة المعرفية للمتعلم.

ومن التعريف نرى أن أوزوبل يعتمد في نظريته على فكرة أن الإنسان له تركيب عقلي من نوع ما للخبرات التعليمية، وعندما يمر في خبرة جديدة فإن ذلك يساعد على دخول معلومات جديدة إلى التركيب السابق، ونتيجة لذلك فإن التركيب يعاد تشكيله من جديد بغرض دمج المعلومات الجديدة، لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه، وهكذا يكون التعلم سلسلة من إعادة التركيب العقلي يتغير مع كل تعلم جديد (العسكري، 2012، 78).

إن المعلومات الجديدة تكون من نوعية المعلومات الموجودة نفسها أو مماثلة لها، فالمعلومات تختزن في مواضع معينة في المخ، وتشارك خلايا مخية عديدة في عملية تخزين المعلومات في صورة مجموعات وعند دخول المعلومات الجديدة تحدث تغيرات في الخلايا المخية، ولكن بعض هذه الخلايا تتأثر أكثر من غيرها في أثناء التعلم ذي المعنى، فالخلايا التي تتأثر أكثر هي الخلايا التي اختزن بها معلومات سابقة من نوعية المعلومات الجديدة نفسها أو مماثلة له، أي أن الخلايا المخية التي تقوم بتخزين المعلومات في أثناء عملية التعلم ذي المعنى تخضع إلى مزيد من التغيرات (Heddy, et al., 2016, 13).

يركز أوزوبل على المتضمنات من حيث أنها مجموعة الأفكار الفرعية التي تشتمل عليها الفكرة الأساسية، وترتبط معها بعلاقة بنائية التي تشتمل عليها الفكرة الرئيسة وترتبط معها بعلاقة بنائية منطقية وتعمل المتضمنات بوصفها روابط ودعامات فكرية للمعرفة الجديدة، إذ إنها تقوم بعمليات الربط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة، وتسهل مهمة إدماجها وتكاملها، وهذا يؤدي إلى استيعاب المعلومات الأكثر تفصيلاً لتصبح أكثر وضوحاً في ذهن المتعلم (Shapka, 2010, 20)، وأظهرت نتائج دراسات عديدة فعالية نموذج التعلم الاستقبالي ذي المعنى في الاكتساب والاحتفاظ والانتقال، وظهرت هذه الفاعلية في تعليم مواد دراسية متنوعة ولاسيما الدراسات الاجتماعية والإنسانية، إذ يسود الكثير من المفاهيم العامة والغامضة، ويعد هذا النموذج ملائماً لتخطيط المناهج والمواد الدراسية التي تنطوي على بنية منطقية يُنتقل فيها من الأفكار الأكثر شمولاً وتجريداً إلى الأفكار الأقل عمومية وتجريداً وحتى الوصول إلى الحقائق المحددة (منصور والأحمد، 2006، 301).

وتبعاً لذلك فقد تبنت الدراسة الحالية نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، من حيث اعتماد المنظمات المتقدمة (المنظم الشارح والمنظم المقارن) في برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين العادات الدراسية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلاً في مادة العلوم.

3- أنواع التعلم عند أوزوبل

3-1- التعليم التمثيلي (Representational Learning): تظهر في تعلم معنى الرموز المنفصلة إذ تتخذ هذه الرموز في أول الأمر صورة للكلمات التي يتحدث بها الآباء للأطفال ثم تشير إلى الأشياء التي ينتبه إليها الطفل وبعد ذلك تصبح المعاني التي يعطيها الطفل للكلمات (zajda, et al., 2006, 50).

3-2- تعلم القضايا (Propositions Learning): يشير إلى أن القضية في جوهرها جملة مفيدة تشمل التعميم، ومن ثم تكون مهمة التعلم أن يفهم التلميذ معنى الفكرة المركبة (الضبايعي، 2003، 98).

3-3- التعلم بالإنكشاف (Discovery Learning): طريقة الإنكشاف هي الطريقة التي لا يعطي فيها الطلاب خبرات التعلم كاملة، وإنما يبذلون جهداً حقيقياً في اكتسابها وذلك باستخدام عملياتهم العقلية مثل الملاحظة والمقارنة والافتراضات، فهذه الطريقة تركز على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة، فالهدف منها ممارسة الطلاب لعملية الإنكشاف ليس الحصول على المعلومات، بل كيفية الوصول إليها واكتساب المهارات العقلية والعلمية اللازمة (دروزة، 2004، 36).

ولقد وضح أوزوبل أن هناك حالات يكون فيها للتعلم الاستكشافي فائدة أكبر وهي:

3-3-1. قد يكون للاستكشاف ميزة عند تقديم محتوى المادة التعليمية في مرحلة العمليات العينية، ولكنه يفقد هذه الميزة إذا ما كان لدى المتعلم مخزون كبير من المعلومات يمكن أن يرتبط بينه وبين ما يعرض عليه من مادة.

3-3-2. يكون التعلم الاستكشافي ضرورياً في حل المشاكل إذ يكون من المرغوب فيه أن يبين الطالب مدى فهمه لأسلوب حل المشاكل الذي تعلمه.

3-3-3. ويعترف أوزوبل أن انتقال أثر التعليم يزداد عندما يكون التعميمات قد اكتُشفت بواسطة المتعلم ولم تقدم له في

شكلها النهائي (minarni, et al., 2016, 67)، ويتبين مما سبق أنه يمكن استخدام الطريقة الاستكشافية

لاختبار مستوى المعنى في التعلم و يحدث عندما نسأل الطالب أن يقدم تطبيقات لقاعدة ما.

3-4- تعلم المفاهيم (Concept Learning): يميز أوزوبل بين مرحلتين في تعلم المفهوم، وهما:

3-4-1. المرحلة الأولى تسمى تكون المفهوم (Concept Formation): ويكشف فيها الاستقرائي للمعلومات

وللخصائص المحكية والصفات المميزة لمجموعة المثيرات، وتندمج هذه الصفات المميزة في تشكيل الصورة

الذهنية للمفهوم، وهي صورة ينميها الطفل من خبراته الفعلية بالمثيرات أو الأمثلة الخاصة، ويمكنه استدعاء هذه

الصورة حتى في غياب أمثلة المفهوم، وتعتبر هذه الصورة معنى المفهوم نفسه إلا أن الطفل في هذه المرحلة قد

لا يستطيع تسمية المفهوم بالرغم من تشكيله له (Gomes, et al., 2014, 118).

3-4-2. المرحلة الثانية وتدعى مرحلة التعلم أو اسم المفهوم (Concept Name): وهي نوع من التعلم التمثيلي إذ

يتعلم الطفل أن الرمز المنطوق أو المكتوب "الكلمة" يمثل المفهوم الذي تم تشكيله بالفعل في المرحلة الأولى،

وفي هذه المرحلة يدرك الطفل التساوي في المعنى بين الرمز أو الكلمة والصورة الذهنية المتصلة للمفهوم،

وتكتسب كلمة المفهوم المعنى الدلالي له، ويصبح أي عرض لاحق يتضمن اسم المفعول أو رمزه مؤدياً إلى

تمييز المفهوم، أو دلالة مضمونة، أو إحضار صورته الذهنية التي تجمع بين صفاته المميزة (صالح، 2009 ،

14 – 15)، ويمكن القول أنه من المهم في عملية التعلم أن تكتسب المفاهيم المرتبطة بالحياة اليومية، فالمفاهيم

تسهم في التفكير العلمي السليم.

وتبعاً لما سبق يتبين تركيز أوزوبل في نظريته على التعلم ذي المعنى الذي يبتعد في مضمونه عن الحفظ الصم

الذي لا يدوم لمدة طويلة، ومن ثمّ قد لا يؤدي إلى التطبيق العملي لهذه المعلومات، إذ إن الربط بين المعلومات والمفاهيم

القديمة والمعلومات والمفاهيم الجديدة، يؤدي إلى توسيع القاعدة المعرفية لدى المتعلم وربط المعلومات وعدم نسيانها

بسهولة مما يؤدي إلى انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى.

4- العوامل التي تؤثر في سرعة وفاعلية التعلم عند أوزوبل

حدد أوزوبل ثلاثة عوامل تؤثر في سرعة التعلم وفاعليته وهذه العوامل هي على النحو الآتي:

4-1- مدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة داخل البناء المعرفي للفرد: يرى أوزوبل أن التعلم هو نوع

من أنواع النشاط العقلي المعرفي، وفيه يتفاعل التمثيل المعرفي الداخلي للمعلومات والخبرات السابقة والمعلومات الجديدة، وهذا التفاعل هو الذي يؤثر على تعلم المعلومات الجديدة، وعلى ذلك يختلف ناتج التعلم باختلاف مدى ارتباط قدرة المتعلم على أحداث ارتباط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة، فكلما كان الارتباط حقيقياً ومنطقياً وذو معنى كان تأثير التعلم السابق على التعلم اللاحق ايجابياً، أما إذا كان هذا الارتباط تعسفياً أو قسرياً أو اعتباطياً وعشوائياً كان التعلم أقل فاعلية وأكثر قابلية للفقدان أو النسيان، إذ تتعزل المعلومات الجديدة داخل البنية المعرفية ويتقلص تأثيرها ويميل العقل إلى نسيانها أو التخلص منها (العدوان والحوامة، 2011، 187)، أي إنه يتعين على المعلم أن يوجد صلة أو ارتباط من أي نوع بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة، ويجب على المتعلم أن يحاول إيجاد هذه الصلة أو ذلك الارتباط، ومدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة داخل البناء المعرفي للفرد.

4-2- مدى تنظيم المعلومات وترابطها داخل البناء المعرفي للفرد: يؤدي تنظيم المعلومات وترابطها داخل البناء

المعرفي للفرد إلى حماية الفكرة الجديدة من الفقدان أو النسيان السريع (الزغلول، 2012، 89)، فالفكرة الجديدة تدمج وترتبط بالفكرة القديمة ويصبح من السهل استرجاعها.

ويرى أوزوبل أن هناك مجموعة من الشروط التي تؤدي إلى الترابط ذي المعنى بين الخبرات المعرفية السابقة

والخبرات التي تعلمها حديثاً، وأهم شرطين حددهما أوزوبل هما:

4-2-1. الاستعداد عند المتعلم لممارسة التعلم ذي معنى، ويمكن تحقيق ذلك بإعطاء فكرة واضحة عن الأشياء التي

يجب أن يعرفها الطالب لكي يفهم الموضوع الجديد و يفهمه ويربطه بالموضوع الجديد.

4-2-2. أن يكون الارتباط جوهرياً أو أساسياً (كامل، 1999، 56).

يمكن القول إن الأفكار التي تُنظم بوضعها في علاقة ارتباطية مع الأفكار الأخرى تكون أقل عرضة للنسيان من الأفكار التي توضع بمعزل عن غيرها من الأفكار.

3-4- مدى قدرة كل من المعلم والمتعلم على اكتساب المعلومات الجديدة الحيوية والمعاني والدلالات: تتزايد قابلية المعلومات للحفظ والتذكر كلما أمكن لكل من المعلم والمتعلم اشتقاق المعاني والدلالات إذ تميل المادة الجديدة إلى أن تكتسب جزء من معناها الإضافي من العناصر المألوفة أو المتشابهة لها في البنية المعرفية ذات المعنى، من حيث أصل المعلومة وعلاقتها بغيرها واستخداماتها المتعددة والتطورات التي لحقت به (منصور والأحمد، 2005، 509)، وهذا ما يوضح الدور الكبير لمعالجة المعلومات الجديدة وتحليلها وفهمها من اشتقاق المعاني والدلالات، إذ إن زيادة الفهم ووضوح المعنى يسهل عملية التعلم ويجعلها أكثر ديمومة.

5- المفاهيم الأساسية في نظرية أوزوبل

1-5- البنية المعرفية (Cognitive Structure)

تشير البنية المعرفية إلى المفاهيم أو الأفكار شبه الثابتة والمنظمة تنظيمياً ذاتياً متميزاً في وعي المتعلم، ويفترض أوزوبل أن طبيعة هذا التنظيم طبيعة هرمية متدرجة من العموميات أو المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة إلى المفاهيم الأقل عمومية أو الأقل شمولاً في القاعدة (خطابية، 2008، 228)، أي إنه عندما يرتبط المفهوم والمعرفة الجديدة في البنية المعرفية للفرد بالمفاهيم والمعلومات الموجودة والمتصلة بها، فإنه يتكون نتيجة لهذا الارتباط معرفة جديدة نتيجة للتفاعل بين التعلم السابق والحالي.

يعتمد هذا النموذج في جوهره على افتراض مهم وهو أن العامل الأكثر أهمية في تأثيره في التعلم هو مقدار ووضوح وتنظيم المعرفة الحاضرة عند المتعلم، ويطلق أوزوبل مفهوم البنية المعرفية على المعرفة الحاضرة التي تتألف من مجموعة منظمة من الحقائق والمفاهيم والقضايا والنظريات والمعطيات الإدراكية التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما ويستطيع تذكرها (منصور والأحمد، 2006، 301).

ويؤكد أوزوبل على أن دور البنية المعرفية في التعلم المعرفي يتجلى في الأمور الآتية :

1-1-5. إعطاء الفكرة أو المادة الجديدة معنى إضافي يتحدد في ضوء خصائص البنية المعرفية.

5-1-2. تخفيض احتمالية فقدان الفكرة الجديدة أو نسيانها عن طريق ارتباطها بغيرها.

5-1-3. جعل الفكرة أو المادة الجديدة أكثر قابلية للاسترجاع عندما تصبح جزءاً من المحتوى الدائم للبناء المعرفي للفرد

(الحبش، 1994، 78).

ومعنى ذلك أن البنية المعرفية تساهم في توضيح المادة العلمية مما يؤدي إلى عدم نسيانها وتصبح سهلة

الاسترجاع وغير قابلة للنسيان، إذ تصبح هي بدورها قاعدة وبنية معرفية لمعلومات جديدة في وقت لاحق.

5-2- المادة ذات المعنى (Meaningful)

تعد المادة التعليمية التي يتعرض لها الفرد ذات معنى إذا ارتبطت ارتباطاً جوهرياً وغير عشوائي ببنية الفرد

المعرفية، وفي المقابل فإن ارتباط المادة التعليمية ببنية الفرد المعرفية على نحو غير جوهري وعشوائي يؤدي إلى (التعلم

السم) والقائم على الحفظ، لذا نجد أن ارتباط المادة التعليمية بمحتوى الفكر المعرفي للمتعلم ييسر ظهور معاني أو

مفاهيم أو أفكار جديدة قد تستخدم في المواقف التعليمية الجديدة أو في حل المشكلات، وهذا يحدث في ظل التعلم القائم

على المعنى (أبو جادو، 2000، 83).

ووفقاً لذلك يعد التعلم ذي المعنى عند أوزوبل خبرة شعورية متميزة بدقة ومحددة بوضوح تتبثق لدى الفرد حين

تتفاعل العلامات والرموز والمفاهيم والوظائف المرتبطة بمضمون المعنى، و تستوعب تمثل في البناء المعرفي للفرد.

5-2-1- ميزات التعلم ذي معنى عند أوزوبل:

5-2-1-1. التعلم ذي المعنى يحتفظ به المخ لفترات طويلة في معظم الأحيان.

5-2-1-2. التعلم ذي المعنى يزيد من كفاءة الإنسان في تعلم المزيد من المعلومات الجديدة المرتبطة بالمفاهيم التي

تكون البنية المعرفية للفرد لأن هذه المفاهيم تكون ذات تشعبات كثيرة وذات أبعاد محتملة ولها ارتباطات

وثيقة الصلة بغيرها من المعلومات.

5-2-1-3. إذا حدث نسيان للتعلم ذي المعنى فإن المفاهيم الأساسية تفقد بعض عناصرها الفرعية ولكن تظل هذه

المفاهيم محتفظة بالمعاني الجديدة التي اكتسبها، وبذلك تستمر في أداء دورها في تسهيل دخول معلومات

جديدة ضمن البنية المعرفية للفرد.

4-1-2-5. أن التعلم الآلي يعوق تعلم أية معلومات جديدة، وإذا نسي ما تعلمه آلياً فإنه لا يبقى منه أية بقايا تساعد في تعلم معلومات جديدة (Canas& Novak, 2006, 89).

إن إعادة استرجاع المعلومات تكون أسهل في التعلم ذي المعنى، إذ يصبح ما تبقى في البنية المعرفية مساعد وميسر في إعادة تعلم أية معلومات جديدة متشابهة أو مماثلة للمعلومات التي سبق تعلمها.

3-5- التعلم بالاستقبال (Reception Learning)

ويعرف التعلم بالاستقبال أنه: الطريق التي يعرض فيها المعلم على الطلبة التعميم أو المفهوم المراد تعلمه مصاعاً في صورته اللفظية النهائية في بداية الموقف التعليمي، وبعد شرحه لهم يقدم بعض الأمثلة كتطبيق عليه، وفي هذه الطريقة ينشط المعلم مصدرًا للمعرفة، على حين يكون دور الطالب سلبيًا فهو يستمع ويحفظ ويستظهر (منصور والأحمد، 2006، 303)، أي إن العبء الأكبر هنا يقع على المعلم.

ويحدث هذا التعلم عندما تقدم المعلومات للفرد منظمة وجاهزة وفي شكلها النهائي، ومن ثم لا يقوم المتعلم بأي نشاط في اكتشاف المعلومات الجديدة، مثل عندما يرجع الفرد إلى الكتاب المدرسي لقراءة ما به من معلومات جديدة، أي يكون الدور الرئيس في الموقف التعليمي للمعلم فهو يقوم بإعداد وتنظيم المادة ثم يقدمها للمتعلم ويقتصر دور المتعلم على استقبال هذه المادة (فطيم، 1998، 48).

4-5- التعلم باكتشاف (Discovery Learning)

ويعرف التعلم باكتشاف أنه: الأسلوب الذي لا يقدم فيه محتوى التعلم كاملاً للطلبة (لا تقدم القاعدة مع الأمثلة) في بداية الموقف التعليمي، بل تترك لهم الفرصة لاكتشاف القواعد أو المفاهيم في الحوار والمناقشة الموجهة التي يقوم بها المعلم ثم صياغتها صياغة لفظية، وغالبًا ما يتم ذلك بطريقة استقرائية لأمثلة الدرس، وتكون مهمة المعلم هي توجيه الطلبة للتوصل إلى القاعدة ثم مساعدتهم في وضع الصياغة اللغوية النهائية لها، أي إن يكون الطلبة محور الفاعلية والنشاط طوال الموقف التعليمي (منصور والأحمد، 2006، 304)، ومن ثم يكون دور المتعلم نشطاً في عملية التعلم.

ويحدث عندما يقوم المتعلم بمجموعة من الأنشطة التعليمية بغرض اكتشاف المعلومات الجديدة المراد تعلمها واكتساب المهارات وغيرها، إذ تعرض المادة التعليمية على المتعلم في صورتها الأولية إذ يؤدي المتعلم دوراً رئيساً في الموقف التعليمي، فهو يقوم باكتشاف المادة التعليمية وتنظيمها وترتيبها وتمثلها ودمجها في بنيته المعرفية (فطيم،

1998، 49)، ويمكن القول أن اكتشاف المتعلم للحقائق والمعلومات يجعل عملية التعلم أكثر متعة، وتساهم في زيادة مدة حفظ المعلومات ودمجها في البنية المعرفية السابقة.

ونتيجة للتكامل بين الأنواع السابقة للتعلم تكونت أنماط التعلم الأربعة التالية عند أوزوبل:

❖ **التعلم بالاستقبال القائم على المعنى:** ويقدم فيه المحتوى العلمي جاهزاً للفرد في شكله النهائي، يربطها الفرد بالمعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في بنيته المعرفية.

❖ **التعلم بالاستقبال القائم على الحفظ:** وفيه تقدم المعلومات جاهزة للفرد في شكلها النهائي يحفظها الفرد دون إمكانية ربطها بما لديه من معلومات سابقة في بنيته المعرفية.

❖ **التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى:** ويقوم الفرد فيه بنشاط فعال في اكتشاف المعلومات الجديدة المراد تعلمها يربطها بالمعلومات السابقة الموجودة في بنيته المعرفية.

❖ **التعلم بالاكتشاف القائم على الحفظ:** ويقوم الفرد فيه باكتشاف المعلومات الجديدة المراد تعلمها، ولكن يصعب عليه ربطها بالمعلومات السابقة الموجودة في بنيته المعرفية ومن ثم يحفظها (Canas& Novak, 2004, 69).

إن عملية التعلم لدى أوزوبل تجعل من المتعلم شخصاً نشطاً يبحث عن المعنى ويربط معلوماته القديمة والجديدة ويبدل جهداً مقصوداً في اكتساب المعرفة ومن ثم تودع هذه المعلومات في الذاكرة.

5-5- التضمين أو الدمج (Sub Sumption)

هو عملية دمج المعلومات الجديدة مع ما موجود في البنية المعرفية لدى المتعلم بطريقة يتم فيها التعديل فينتج عنها مفاهيم وأفكار جديدة تهتم في نمو البنية المعرفية السابقة وتطويرها، وأن عملية التضمين تؤدي إلى تسهيل تعلم المادة الجديدة وتثبيتها وجعلها أكثر مقاومة للنسيان و تزود المتعلم باستراتيجيات فاعلة تمكنه من استدعاء هذه المادة في المستقبل (الشمري، 2006، 44)، وتعد عملية التضمين من العمليات المهمة في التعلم إذ يُراجع ما سبق تعلمه ويربط مع المعلومات الجديدة ومن ثم تُجعل سلسلة المعارف المكتسبة نشطة وغير كامنة، ويبعدها عن احتمالية نسيانها وفقدانها.

5-6- التضمين الماحي (Obliterative sub Sumption)

هو مفهوم يدل على النسيان الذي يحدث بعد التعلم ذي المعنى وذلك لتمييزه عن النسيان الناتج عن التعليم الصم، إذ يكون لبعض عناصر المفاهيم التي دخلت ضمن البنية المعرفية للفرد وهذا النسيان لا ينتج عنه عقبات عند تعلم معلومات جديدة، فالمفاهيم المتبقية بعد نسيان المفاهيم الثانوية أو التفاصيل لا تزال تخدم تسهيل تعلم ذي معنى جديد على عكس النسيان الناتج عن التعلم الصم (أبو حطب وصادق، 1996، 105).

5-7- المنظم المتقدم أو المنظمات المتقدمة (Advanced organizer)

هو تلك المفاهيم أو التعميمات أو القواعد التي تخص أي مادة جديدة على أفكار الطلاب إذ يزودهم بها المعلم في بداية الموقف التعليمي لتساعدهم على ربط المعلومات وتبويبها في بنيتهم المعرفية (الشمري، 2006، 54)، اعتمد على المنظمات المتقدمة في بناء البرنامج التدريبي المعد لتحسين عادات الدراسة في الدراسة الحالية.

5-8- التعلم الفوقي (Super Ordinate Learning)

يحدث التعلم الفوقي عندما يتعلم الطالب أن الكلب والقط والانسان كلهم من الثدييات، و ينتج التعلم الفوقي أيضًا من التمايز التدريجي للبنية المعرفية إذ تكتسب المفاهيم الفوقية معاني جديدة (ظاظا، 2010، 98).

5-9- التمايز التدريجي (Gradual Differentiation)

يرى أوزوبل بأنه يمكن تحليل أي فرع من فروع العلم إلى مفاهيم وهكذا يمكن ترتيبها هرميًا من المفاهيم الرئيسة في قمة الهرم إلى المفاهيم الأساسية التي تليها ومن ثم المفاهيم الفرعية أسفل الهرم وهكذا (جاسم، 2004، 67).

5-10- التوفيق التكاملي (Integrative Reconciliation)

يقصد به أن المفهوم الجديد يضاف إلى المفهوم السابق بعد تحوره ويحدث بينهما عملية ربط وتكامل وهذا يؤدي إلى تكوين مفهوم جديد فيه الجديد والقديم، وأن هذه العملية تحدث عندما يدرك المتعلم أنه أمام مصطلحات كثيرة ومتنوعة وتصف جميعها المفهوم نفسه، فإذا ما أدرك الطالب تلك المصطلحات المختلفة التي يمكنها وصف المفهوم نفسه يكون قد حصل على التكامل التوافقي (ظاظا، 2010، 98).

5-11- التنظيم المتسلسل الهرمي (Hierarchical Organization)

التنظيم المتسلسل الهرمي يقصد به تنظيم البنية المعرفية في ذهن المتعلم، كأن يبدأ الترتيب من العام إلى الخاص وهكذا، وقد نظمها أوزوبل في صورة خطوات التعلم ذي المعنى بالاستقبال اللفظي كالاتي: التعلم بالمعنى، والتضمين، والتوافق التكاملي، والتعلم الفوقي، والتمايز التدريجي، والمنظم المتقدم، والتعلم بالحفظ الصم (نشواتي، 2003، 98).

إجمالاً تقوم نظرية أوزوبل على فكرة الربط ما بين المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة، حتى تتم عملية حفظها أسرع استدعاءً ناجحاً وفعالاً، بعيداً عن الحفظ الصم الذي قد لا يمكن صاحبه بعد مدة من استرجاع ما تعلمه أو طبقه، فالربط يتم من توسيع البنية المعرفية وإغنائها بالمعلومات المنسجمة معها، والانتقال من العام إلى الخاص.

6- المنظمات المتقدمة (التمهيدية) في نظرية أوزوبل

تؤدي المنظمات المتقدمة دوراً ملحوظاً في تكوين العلاقات ذات المعنى بين المعلومات المراد تعلمها، وما يوجد لدى المتعلم من معلومات أولية في بنيته المعرفية، وتعد المنظمات المتقدمة موجهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها، وعلى أساسها يتم الربط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها، وللمنظمات المتقدمة أهميتها في الوصول إلى نتائج فعالة ولاسيما فيما يتعلق بالاحتفاظ وانتقال أثر التعلم وخاصة إذا كان ما يقدم للمتعلم يقدم دقيقاً ويحمل معنى منطقي وسيكولوجي. والمنظمات المتقدمة ليست مجرد العناصر الأساسية للمادة الجديدة فقط، ولكنها قد تكون أفكاراً رئيسية أو معلومات أساسية يعتمد عليها في الاستقبال وتعلم المادة الجديدة، ويمكن أن تكون تلخيصاً للمفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو شرحاً توضيحياً لاختلاف المفاهيم المتعلمة السابقة عن المفاهيم الجديدة (منصور والأحمد، 2006، 314).

وللمنظمات المتقدمة فوائد عديدة يمكن إيجازها بما يأتي:

- 6-1- يستطيع المعلم بها نقل مقدار كبير من المعلومات الى المتعلمين.
- 6-2- تهيئة المتعلمين الى موضوع التعلم الجديد وجعله مألوفا لهم.
- 6-3- تنمي قدرة المتعلم على الاستدلال والاستقراء وإدراك العلاقات وتحقيق التعلم ذي المعنى.

4-6- تمكن المتعلم من السيطرة على موضوع التعلم وتسهم في نموه المعرفي، إذ إنها تزيد من قدراته على اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها ونقل أثرها إلى تعلم جديد ومن ثم فهي تساعد المتعلم على تطوير الأبنية المعرفية الموجودة لديه وتعديلها (الطيبي، 2004، 186).

ووفقاً لذلك يمكن القول أن المنظمات المتقدمة لا تؤدي وظيفتها فعالة إلا إذا تعلمت و فهمت جيداً، لأنها تنطوي على مادة تعليمية في حد ذاتها، ويحدد نوع المنظمات المتقدمة التي ينبغي على المتعلم تخطيطها واستخدامها في ضوء ألفة المتعلم بالمادة المتعلمة، فعندما تكون هذه المادة التعليمية جيدة بالنسبة للمتعم يمكن للمعلم أن يستخدم المنظمات التمهيدية لتزويد المتعلم بالأسس العقلية العامة والأفكار التي تمكنه من دمج الأفكار والمعلومات الجيدة بالقديمة.

7- أنواع المنظمات المتقدمة

وجد أوزوبل أن الطالب عندما يقوم بعملية التعلم، فإنه يستخدم عدة أنواع من المنظمات المتقدمة وهي:

1-7- المنظم المتقدم الشارح (Expository Advance Organizer): يستخدم عندما تكون المادة التعليمية إلى حد ما مألوفاً للمتعم، ويبني حول الأفكار التي تعمل مصنفاً، ويمكن أن يكون على شكل تعريف المفهوم، التعميم خريطة المفاهيم وغالباً ما تستخدم في بداية الدرس أو بداية الوحدة الدراسية (الخرجي، 2011، 130)، فعلى سبيل المثال قد يبدأ المعلم الدرس قائلاً: سنبدأ اليوم دراسة أجزاء الزهرة مع نشاط، وفي نهاية النشاط يجب عليكم أن تكونوا قادرين على تعريف الزهرة عن طريق وصف أجزائها، وكيف تترايط مع بعضها، إذ تتكون الزهرة من ثلاثة أجزاء: السبلات، والمدقة، والسداة، وفي أثناء تنفيذ الأنشطة عليكم أن تبحثوا عن أمثلة لهذه الأجزاء، وبعد ذلك يجب أن تقرأوا عن أجزاء الزهرة في كتبكم.

2-7- المنظم المتقدم المقارن (Comparative Advance Organizer): يستخدم عندما تكون المادة التعليمية جديدة تماماً وليس للمتعم ألفة بها، ويستخدم فيه الاختلافات والتشابهات بين المادة المتعلمة لربطها بالبنية المعرفية للمتعم (الشمري، 2006، 54).

3-7- المنظمات التصويرية (Pictorial Organizations): وهي التي ترى بالصورة والرسم التوضيحي، وتعمل على تيسير عملية التعلم على الوجه الآتي: تزود المتعلم بملخص للمادة المراد تعلمها، أو بإطار يساعده على تمثيل

المصطلحات الجديدة واستيعابها وتنظيم المفاهيم، وتوجه المتعلمين إلى السبب والنتيجة والمقارنة وكشف العلاقات، وتعطي ثباتاً للمعلومات الجديدة والقدرة على استرجاع المادة المتعلمة والمنظمات التصويرية لها أنواع منها اللوحات التي توضح العلاقات الزمنية، والمقارنة، والتتابع، والخبرة، والتنظيمات الوظيفية، والشجرة، والوظيفية (شحاتة، 2009، 125)، وإن التعلم الاستقبالي ذي المعنى يحصل نتيجة للتدريس المفسر أو الشارح الذي يقوم فيه المدرس بتقديم موضوعات رئيسة أو أفكار قبل الخوض في التفاصيل، وبعد إعطاء مثل هذا الهيكل، فإن المعلم يأتي على الأفكار مرة ثانية مستخدماً أمثلة متعددة، وسائلاً الكثير من الأسئلة ليقوم مدى استفادة الطلبة مما علمه لهم، ولتقديم التصحيحات أو التفسيرات اللازمة وهكذا فإن التعلم الشارح يتكون من أكثر من المحاضرة، وإن التعلم المكتسب ليس كالتعلم عن ظهر قلب أو التدريب الذي يخلو من التفكير (ابراهيم، 2012، 167).

ويرى أوزوبل أن عمل المدرسة يتلخص في تحديد المعارف المنظمة المستقرة الواضحة التي تتألف منها العلوم المختلفة، وعمل المربي أن ينقل هذه المعارف بطريقة تمكن المتعلم من استيعابها في بنيته المعرفية، أي عن فهم وإدراك لمعانيها إذ تصبح وظيفية بالنسبة له، والمعنى ما هو إلا خبرة شعورية متميزة ومحددة بوضوح تنبثق لدى الفرد حين تتصل العلاقات والرموز والمفاهيم والقضايا بعضها ببعض تستوعب في بنائه المعرفي (خير الله، 1996، 138؛ الشريف، 2009، 86).

فالمعنى إذاً يتطلب أساساً معقولاً ومقبولاً للعلاقات ويتطلب محتوى لا يعتمد على الصياغة اللفظية بصورة جامدة، بل يمكن التعبير عنه بصيغ لغوية مختلفة دون أن يطرأ عليه أي تغيير أو يتعرض لأي فقدان، وهذا يعني أن التعلم ذي المعنى يعتمد على طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد، وعلى توافر محتوى مناسب في بنية الفرد المعرفية.

8- استخدام المنظمات المتقدمة في التدريس

تتضمن عملية التدريس باستخدام هذا النموذج مراحل عدة تشمل كل منها على عدد من الإجراءات التي يجب على المعلم مراعاتها، وهذه المراحل هي:

8-1- مرحلة عرض المنظم المتقدم وتشتمل على:

8-1-1- توضيح أهداف الدرس: والهدف منه إثارة انتباه الطلبة، وبعث الرغبة فيهم حتى يتم التعلم ذي المعنى على

أفضل وجه، كذلك فإن وضوح الأهداف بالنسبة إلى المدرس تساعد على تنفيذ الاستراتيجية بصورة مرضيه.

8-1-2- تقديم المنظم المتقدم: ويعد مادة تعليمية مهمة في الدرس تقدم في صورة عرض تمهيدي على مستوى عالٍ من

العمومية والشمولية، ويمكن أن يقدم مكتوباً أو من وسيلة تعليمية معينة مثل السبورة الضوئية أو جهاز عرض

الشفافيات.

8-1-3- استثارة وعي التلاميذ بالمعارف السابقة: وتفيد في الكشف عن صلتها بمادة المنظم المتقدم والمادة التعليمية،

لذا يجب على المعلم استخدام الأسئلة والأمثلة والوسائل السمعية والبصرية لاستثارة المعلومات والخبرات السابقة،

وعلاقتها بالمفاهيم الجديدة المراد تعلمها، وهذا يساعد على ربط المعلومات والمفاهيم الجديدة المراد تعلمها مما

يسر تعلمها بصورة افضل (Oludele & Johnson, 2017, 39).

8-2- مرحلة عرض المادة التعليمية:

وهي عملية تقديم المادة الدراسية بصورتها النهائية للمتعلم، وقد يستخدم المعلم الأسلوب الاكتشافي أو الاستقبالي في

تقديم المادة وتتضمن هذه المرحلة إجرائين هما:

8-2-1. توضيح البنية التنظيمية للمادة الدراسية وتسلسلها المنطقي على نحو يمكن المتعلم من دمجها في بنائه المعرفي.

8-2-2. الاحتفاظ بانتباه الطلاب طوال عملية تقديم المادة الدراسية (الطيبي، 2004، 190).

8-3- مرحلة تقويم البنية المعرفية:

وتهدف إلى مساعدة المتعلم على تثبيت المادة الدراسية الجديدة في البناء المعرفي والاحتفاظ بها وتشمل إجراءات عدة

تتمثل في رحلة تقويم التنظيم المعرفي:

8-3-1. استخدام مبدأ التوفيق التكاملي: وفيه يؤكد على المفاهيم الجديدة التي تُعرض على الطلبة وذلك بتذكيرهم

بالمفاهيم السابقة، أي الربط بين المفاهيم القديمة والمفاهيم الجديدة.

8-3-2. **حث التعلم الاستقبالي النشط:** وفيه يحث المعلم طلابه على القيام بالعديد من الأنشطة كعمل لوحات للحائط تتضمن القاعدة، وتوجيه بعض الأسئلة لهم، وإعداد ملخصات عن المادة المتعلمة، والإتيان بأمثله من عندهم، وتوزيع بطاقات تفوق وعمل مسابقات.

8-3-3. **استخدام الاتجاه الناقد للموضوع الدراسي:** وفيه يُساعدُ الطلاب على الفهم وتثبيت المعلومات ومناقشتهم في المفاهيم المتعلمة والحكم عليها.

8-3-4. **التوضيح:** ويتم ذلك بتفسير عناصر غامضة في الدرس، مع إعطاء معلومات وأمثلة إضافية والتعبير عن المفاهيم والمعلومات بصيغ متباينة مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

8-3-5. **التقويم:** ويتم بمجموعة من الأسئلة الموضوعية والمقالية الواردة بعد كل درس لاختبار تعلم الطلاب للمفاهيم الواردة من الوحدة الدراسية المستهدفة (Oludele & Johnson, 2017, 44).

ولتطبيق استراتيجية المنظمات المتقدمة تطبيقاً مفيداً وبناء في التدريس، يجب أن يراعي المعلم المرحلتين العمليتين الآتيتين:

1. مرحلة ما قبل التدريس، وتشمل العمليات الآتية:

- الاطلاع الجاد على المادة الدراسية، وتطوير مفاهيم واضحة وشاملة المعنى وأصلية تمثل جوهر الموضوع وجزئياته.
- اختيار محتوى كل منظم من إذ المعلومات والحقائق الأساسية المتصلة به.
- تحديد طرائق التعليم و أنشطته والوسائل المعينة الضرورية للتدريس.
- تنظيم المنظمات المتقدمة وتوزيعها ومعلوماتها وأنشطتها على وقت الحصة الدراسية.

2. مرحلة التدريس، وتشمل العمليات الآتية:

- إعطاء المنظمات المتقدمة في أول الحصة، والتأكد من تعلم الطلبة واستيعابهم لها قبل الانتقال إلى الشرح والتفصيل.
- توضيح المنظمات المتقدمة وشرحها وفق تتابعها ومعلوماتها ونشاطاتها المختلفة (عبد الله، 2007، 140).

9- التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل

- 9-1- يؤكد أوزوبل على أن تخزين الحقائق والمعلومات يتم بطريقة هرمية منظمة من الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً حتى يمكن استرجاعها.
- 9-2- يؤكد على تكوين علاقات بين المادة المتعلمة والمواد الأخرى.
- 9-3- التأكيد على أن تكون المنظمات المتقدمة أصيلة أي تمثل المفاهيم للموضوع وشاملة وواضحة وموجزة ولها القدرة على عملية تنظيم المعلومات في العقل الإنساني.
- 9-4- يؤكد على معرفة المعلم بمحتوى المادة الدراسية، وتحديد المنظمات التمهيدية واختيار كل منظم من حيث نوعه والمعلومات والحقائق المتصلة به .
- 9-5- الاهتمام بالوسائل التعليمية التي تساعد المتعلم على دمج المعلومات.
- 9-6- خطة الدرس تكون على ضوء المفاهيم الأولية للطلبة حيث يسفر الدرس عن إحلال المفاهيم الجديدة محل المفاهيم الأولية (عبد السلام، 2006، 38).
- 9-7- يتفق أوزوبل مع جانييه في تأكيد أهمية العرض الموجه المنظم في عملية التدريس، ويعتمد ذلك في جوهره على التتابع الدقيق للخبرات التعليمية (التدريس) إذ ترتبط ارتباطاً واضحاً بما يسبقها.
- 9-8- الاهتمام بالحوار والمناقشة الموجهة داخل الفصل الدراسي، حتى لا يحرم الطلبة من مشاركتهم الإيجابية في المواقف التعليمية.
- 9-9- في مجال إعداد المناهج وتصميمها يجب إبراز المفاهيم الأساسية التي تتصف بالعمومية والشمول ثم تحديدها بما يندرج تحت كل منها من تفاصيل.
- 9-10- في مجال طرائق التدريس يجب الاهتمام بعنصري التنظيم والمعنى في كل ما يعرضه المعلم على المتعلمين.
- 9-11- أن يتأكد المعلم من مدى استيعاب المتعلم للمفاهيم الأساسية في المادة التي يدرسها، لذا يجب التركيز على معارف المتعلم السابقة واستنارتها وتعزيز ثباتها ووضوحها قبل تقديم أية مادة جديدة، الأمر الذي يؤدي إلى تقوية البناء المعرفي الراهن وتسهيل التمكن من هذه المادة، وتكوين بني معرفية جديدة.

9-12- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك باستخدام أساليب التعلم التي تناس استعدادات الطلبة، حتى يمكن تحقيق أعلى درجة من الكفاية في مواقف التعلم.

9-13- أن يستخدم المعلم لغة واضحة تناسب البنى المعرفية لهؤلاء الطلبة، وحث دافعيته عن طريق الفهم والتعزيز الذاتي.

9-14- أن يضع المعلم في اعتباره أن التلقي في أكثر أشكاله تقدماً مثلما في استيعاب المفهوم يستلزم مستوى عالياً من النضج العقلي (منصور والأحمد، 2006، 319-320).

مما سبق يمكن القول أن نظرية أوزوبل للتعليم ذي المعنى تهتم بتكوين العلاقات بين المفاهيم حيث تؤدي إلى نمو المفاهيم العلمية لدى المتعلم نمواً إيجابياً أكثر ثباتاً وأبقى أثراً بحيث ينشأ عن هذا اكتساب للخبرات المتنوعة التي تؤدي إلى تحقيق الفهم والتكيف العملي المناسب.

10- خارطة المفاهيم لدى أوزوبل

تعد خارطة المفاهيم (Concept Map) محور نظرية أوزوبل، ونالت اهتماماً كبيراً من الباحثين والمهتمين بطرائق التدريس واستراتيجياته التي تعرف أيضاً باسم الخرائط المعرفية وأسلوب الرسوم التخطيطية، إذ يرى أوزوبل أن عقل المتعلم يخزن المعلومات في الدماغ بطريقة هرمية متسلسلة من العام إلى الخاص وبذلك يسهل تعلمها بفاعلية (القاسم، 2010، 109)، أي إن استراتيجية خارطة المفاهيم تقوم على التدرج في تعلم المفاهيم والمعلومات من العام إلى الخاص، إذ تعرف خارطة المفاهيم أنها الأداة التي تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع وتوضيح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة الطلبة على تنظيم معارفهم بقصد تعميق أفكارهم هو الموضوع المراد تعلمه (Novak, 2007, 36).

10-1- مكونات خرائط المفاهيم:

10-1-1- المفهوم (Concept): وهو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يشكلها الفرد عن الأشياء، وبعد العودة إلى الأدبيات التي تحدثت عن خرائط المفهوم يصنف بوزان (2010) المفهوم إلى مستويات، وهي:

1-1-1-10. المفهوم الرئيس (the main concept): هو الربط بين العناصر المشتركة الجزئية في الأشياء أو المواقف المتشابهة.

2-1-1-10. المفاهيم الفرعية (Sup concepts): وهي مجموعة من المفاهيم الذي يشكل مجموعها المفهوم الرئيسي، وتتفرع هذه المفاهيم الفرعية إلى مفاهيم خاصة.

3-1-1-10. المفهوم الخاص (Special concept): ولا يمكن أن تتفرع منه مفاهيم أخرى (بوزان، 2010، 340).

2-1-1-10. كلمات الربط (Link of Word): هي كلمات أو حروف تستخدم لربط بين مفهومين أو أكثر.

3-1-1-10. وصلات عريضة (Wide connections): وهي خط عريض يصل بين مفهومين أو أكثر في درجة واحدة من العمومية في التسلسل الهرمي.

4-1-1-10. أمثلة (Examples): وهي الأفعال المحددة التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم وغالبًا ما تكون توضيحية لها (Maqableh & Alfalahat, 2010, 570).

وقد أكدت بحوث تربوية عديدة على مدى فائدة خرائط المفاهيم في تنمية التفكير الناقد والإبداعي وتساعد على تحقيق التعلم ذي معنى وهو التعلم الحقيقي الذي تسعى المؤسسات التربوية إلى جعله نمطًا من أنماط التعلم لدى الطلبة (الناطور، 2009، 127)، أي إن خرائط المفاهيم تساهم في مساعدة الطلبة على البحث عن المعلومات والخبرات الإضافية وفي تنظيم الخبرات التعليمية في أنماط تسمح بإضافة معلومات جديدة على البنية المعرفية، وفي تنظيم الخبرات التعليمية السابقة في أنماط تسمح بالتنبؤ بالعلاقة المتطورة بين المعلومات.

2-10- أشكال خارطة المفاهيم

تعددت أشكال خرائط المفاهيم وتنوعت صورها، ومن هذه الأشكال:

1-2-10. خرائط المفاهيم أحادية البعد: وهي خرائط مفاهيم بسيطة مكونة من مفهومين مرتبطة بروابط منطقية في ترتيب يكون خطأ رأسيًا.

2-2-10. خرائط المفاهيم الهرمية: يُرتب فيها المفاهيم هرميًا بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية، في قمة الهرم، إلى المفاهيم الأقل شمولية، والأقل خصوصية في قاعدة الهرم.

3-2-10. خرائط المفاهيم المتسلسلة: توضعُ فيها المفاهيم بصورة متسلسلة، إذ يؤدي المفهوم الأول إلى المفهوم الثاني

وهكذا حتى تتكامل الخارطة، وتستخدم هذه الخارطة في تمثيل الموضوعات التي تحتوي على عمليات متسلسلة

مثال (الدورات الطبيعية) (الزيات، 2006 ، 38).

4-2-10. خرائط المفاهيم العنكبوتية: توضعُ فيها المفهوم أو الفكرة الرئيسة في مركز الخارطة، وتترفع منه الأفكار

والمفاهيم الفرعية شعاعياً، ويتفرع عن هذه الأفكار أفكار تليها في التصنيف الهرمي.

5-2-10. خريطة المفاهيم الفقاعية: وهي خريطة عنقودية مفتوحة النهاية، وتتكون من دائرة مركزية وحولها عدد من

الدوائر إذ يُكتب في الدائرة المركزية (المفهوم، الكلمة، العنصر أو الشيء المراد تحديد خصائصه) وتكتب في

الدوائر الفرعية (المحيطة بالدائرة المركزية) أهم الصفات والخصائص لهذا الشيء أو الكلمة وتستخدم هذه

الخارطة في تنمية التفكير والإمداد بالتفاصيل الوصفية للأشياء وصف الخصائص والمميزات بتعبير موجز

وكلمات واضحة.

6-2-10. خرائط المفاهيم مزدوجة الفقاعة: وتستخدم للمقارنة بين أمرين، وهي امتداد لخريطة الفقاعة، وتتكون خريطة

الفقاعة المزدوجة من دائرتين مركزيتين متجاورتين (يكتب في كل منهما طرفي المقارنة)، وبينهما عدد من

الدوائر يُكتب فيها الخصائص المتشابهة بين المُقارن بينهما، وفي جانبي الدائرتين المركزيتين تُكتب

الخصائص المختلفة بين المُقارن بينهما، ولا يوجد عدد محدود لكمية المعلومات التي يمكن كتابتها

(Shammari, 2012, 289)، وتستخدم خريطة الفقاعة المزدوجة في تنمية التفكير النقدي، مقارنة ومقابلة

الخصائص وتحديد الخصائص الأساسية لعنصرين معينين وأخيراً تنظيم عملية المقارنة بسهولة.

7-2-10. خريطة المفاهيم على شكل شجرة: وتستخدم لتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية الداعمة لها، وتفاصيل هذه

الأفكار، وتستخدم أيضاً للتقسيم والتصنيف والتجميع على شكل فئات أو مجموعات، إذ تكتب الفكرة الرئيسة

في أعلى الخط ، وتكتب بالأسفل الأفكار الفرعية، وأسفل فروع التصنيف تُكتب التفاصيل المحددة لكل فرع،

ويمكن إجراء تفرعات متعددة (Salehi, et al., 2013, 230) ، أي إن خارطة المفاهيم التي تكون على

شكل شجرة تعمل على مساعدة المتعلم على استيعاب المحتوى وفهم بنيته المعرفية بالتنظيم والتصنيف وتحديد

الأفكار الرئيسة، الأفكار الداعمة، والتفاصيل و تعمل على تنظيم المعلومات وتفصيلاتها الخاصة.

10-2-8. خريطة التحليل/الدعامة: وهي خريطة تشبه قوس المحارب القديم الذي يُطلق سهامه نحو الأهداف المحددة،

وتتكون من جزأين، إذ يُكتب اسم الشيء أو الموضوع على اليمين، وعلى اليسار تُكتب الأجزاء الرئيسة لهذا

الشيء، ثم تُرسم على يسار الأجزاء الرئيسة مشابك فرعية تمثل المكونات الفرعية للأجزاء الرئيسة، وهكذا حتى

الانتهاء من تحليل الشيء، وتُعد هذه الخريطة بمنزلة إجراء تشريح للأشياء على الورق.

10-2-9. خريطة التدفق: وهي مجموعة من المستطيلات المتتالية، تتتابع خلف بعضها، يُكتب اسم الحدث أو الموضوع

في المستطيل الأول، ثم توضع الأحداث المتتالية بشكل منطقي ومنظم في باقي المستطيلات التالية، إذ تُعبر

جميعها عن الحدث من البداية وحتى النهاية بطريقة سلسلة، ويمكن أن ينساب من هذه المستطيلات

مستطيلات فرعية أصغر منها، تُكتب فيها نتائج أو أرقام أو رموز وتستخدم تتابع الأحداث واستدعائها من

الذاكرة منظمة وتحديد العلاقات بين المراحل والمراحل الفرعية للأحداث، تحقيق فهم أفضل للموضوعات

المعقدة (Qurman, 2014, 230).

10-2-10. خريطة التدفق المتعدد: تتكون خريطة التدفق المتعدد من مستطيل رئيس يوضع في الوسط، ويُحاط بعدد

من المستطيلات على اليمين واليسار، ويُكتب في المستطيل الرئيس (الحدث، أو الموضوع)، ويُكتب في

المستطيلات على الجانب الأيمن قائمة بأسباب الحدث، وفي المستطيلات على الجانب الأيسر تُكتب نتائج

هذا الحدث، وتفيد في توضيح الأسباب والنتائج والتأثيرات تحليل المواقف بالنظر إلى الأسباب والنتائج الجيدة

أو السيئة (Kalhor& Mehran, 2016, 38).

10-2-11. خريطة الجسر: تتكون الخريطة الجسرية من طرفين يفصل بينهما قنطرة، الطرف الأيمن منها توضع فيه

الأشياء أو المعلومات الجديدة والمُراد تعلمها، والطرف الأيسر منها توضع فيه الأشياء المشابهة لما في

الطرف الأيمن، مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين ويسار القنطرة العلاقة نفسها، ويمكن استمرار

الجسر وامتداده بعوامل أكثر علاقة ويفيد في تنمية التفكير المجازي المعتمد على التخيل فهم التناظرات

والتشابهات والمجازيات تطوير المفاهيم والأفكار الرياضية وتحويلها من تفكير إلى آخر، تعزيز فهم علاقة

العوامل داخل التناظرات، توضيح العلاقة بين الواقع والمجرد (Qurman, 2014, 235).

10-3-طريقة رسم خارطة المفاهيم:

أيًا كانت نوع خارطة المفاهيم وشكلها إلا ان هناك خطوات واحدة متبعة في رسم خرائط المفاهيم وهي :

10-3-1- الخطوة الأولى: اختيار الموضوع سواء كان الموضوع عنوانَ درسٍ أم فكرةً من الدرس.

10-3-2- الخطوة الثانية: تحليل مضمون الدرس المراد حفظه لتحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية والخاصة والعلاقة بينهما.

10-3-3- الخطوة الثالثة: ترتيب المفاهيم، ويتم ذلك بوساطة:

10-3-3-1. ترتيب المفاهيم وفق درجة العمومية في قمة الخريطة إلى الأقل عمومية، ومن ثم المفاهيم المجردة في قمة

الخريطة ويوضعها تحتها الأقل تجريداً وهكذا.

10-3-3-2. توضع المفاهيم التي هي على الدرجة نفسها من العمومية والتجريد على نفس الخط أفقياً والمفاهيم التي لها

علاقة ببعضها بالقرب من بعضها البعض.

10-3-3-3. وضع أمثلة في نهاية كل فرع توضح المفهوم الراسي.

10-3-4- الخطوة الرابعة: إقامة الروابط بين المفاهيم وتسمية هذه الخطوة بطريقة تحديد الأفكار وتوضيحها، فالخريطة

الكاملة يمكن قراءتها من الأعلى إلى الأسفل، ويفضل وضع أسهم بين خط الربط لتوضيح أن الأفكار ليست

باتجاهين، فخارطة المفاهيم الكاملة توضح العلاقة بين الأجزاء المهمة للمفاهيم (القاسم، 2010، 100).

ومما سبق يتبين أن التدريب على خطوات تنفيذ خريطة المفاهيم يجعل منها عملية أسهل وأيسر للتعلم، إذ يصبح

الطالب يلجأ إليها لتنظيم أفكاره، والانتقال من الكل إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص ولاسيما أن نظرية أوزوبل ترى أن

التعلم يمر في تسلسل هرمي منظم فعملية التعلم عند أوزوبل هي بنائية وهرمية لذلك يجب أن تصبح جزءاً من عاداته

واستراتيجياته الدراسية الفعالة في المراحل التعليمية جميعها.

10-4-فوائد خارطة المفاهيم

حدد التميمي(2005) فوائد لخارطة المفاهيم في تعلم الطلبة وذلك على النحو الآتي:

10-4-1- تؤدي إلى الإسهام الفاعل في تعليم الطلبة تعلمًا سليماً .

10-4-2- تساعد الطلبة على التعامل بفاعلية مع المشكلات بأشكالها المختلفة وذلك عن طريق تقسيمها إلى أجزاء يمكن

التحكم بها .

- 10-4-3- تساعد على التقليل من ضرورة إعادة التعلم وذلك عن طريق تطبيق المفهوم على عدد من حالاتها الخاصة.
- 10-4-4- تسهم في حل قسم من صعوبات التعلم بانتقال الطلبة من صف إلى آخر، ومن مستوى تعليمي إلى أعلى منه، فما يأتي أولاً يقدم نقطة ارتكاز لها سيأتي بعد ذلك.
- 10-4-5- تساعد على تنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات والمدرجات الحسية (التمييزي، 2005، 45).
- ويمكن القول أن خارطة المفاهيم تهدف إلى تنظيم الأفكار التي تحتويها المادة العلمية وتوضيح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة الطلبة على تنظيم معارفهم وتوسيع البنية المعرفية بقصد تعميق أفكارهم هو الموضوع المراد تعلمه.

تعقيب

من خلال الاطلاع على الأدبيات النظرية في نظرية أوزوبل يُلاحظ أنه عمل على تحسين التعلم الاستقبالي ذي المعنى (المحاضرة والشرح) في الوقت الذي اتهم فيه هذا النوع من التعلم بالسلبية وعدم الفعالية، إلا أن نتائج العديد من الدراسات أثبتت فعالية هذا النوع من التعليم، واعتباره ملائم في عملية التخطيط للمناهج والمواد الدراسية لما فيه من أهمية تربوية كبيرة في مساعدة الطلبة على اكتساب المعلومات الجديدة عن طريق تقديم بعض المفاهيم المرتبطة بالمادة المراد تعلمها لتكون هذه المفاهيم منظمات تمهيدية تقوم عليها وترتبط بها المعلومات الجديدة، اعتمدت في الدراسة الحالية على المنظمات المتقدمة المستمدة من نظرية أوزوبل في التعليم إذ تم تصميم برنامج تدريبي معد وفق المنظم الشارح والمنظم المقارن بهدف تحسين العادات الدراسية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلاً بمدارس محافظة دمشق.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وأدواتها وإجراءاتها

توطئة

- 1- منهج الدراسة
- 2- متغيرات الدراسة
- 3- عينة الدراسة
- 4- أدوات الدراسة
- 1-4- مقياس عادات الدراسة
- 2-4- الاختبار التحصيلي (القبلي، البعدي، البعدي المؤجل)
- 3-4- برنامج تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزويل
- 5- تطبيق التجربة النهائية
- 6- صعوبات تطبيق إجراءات الدراسة ومواجهتها
- 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

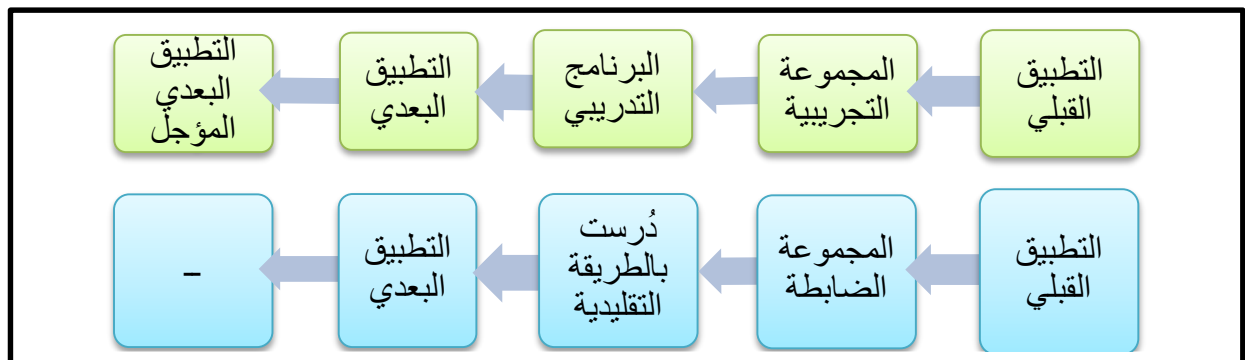
تعقيب

توطئة

تناول الفصل الرابع للدراسة الحالية وصفاً لمنهج الدراسة وأدواتها (مقياس عادات الدراسة والاختبار التحصيلي) من حيث مؤشرات الصدق والثبات وطرائق التصحيح ووضع الدرجات، كما يتناول وصف البرنامج التدريبي المعد في ضوء نظرية أوزويل من أجل تحسين عادات الدراسة، وكيفية سحب عينة الدراسة، وكذلك وصف المتغيرات والإجراءات التي أثبتت في هذه الدراسة، وجميع الأساليب الإحصائية التي استُخدمت جميعها للوصول إلى نتائج الدراسة.

1- منهج الدراسة

تطلبت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك للتحقق من أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزويل (هدف الدراسة الحالية)، باستخدام تصميم (المجموعة التجريبية مع اختبار قبلي-بعدي - بعدي مؤجل) وهو التصميم الذي يتطلب وجود مجموعة ثانية ضابطة، حيث خضعت المجموعة التجريبية للتدريب على جلسات البرنامج المعد وفق المنظمات المتقدمة (المنظم المقارن والمنظم الشارح) لأوزويل، والمطبقة على وحدة الفقاريات في مادة العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلاً، على حين دُرست وحدة الفقاريات للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، حتى يكون الفرق الوحيد بين المجموعتين راجعاً إلى المعالجة التجريبية، وقد خضعت المجموعتان (التجريبية والضابطة) للاختبارات القبليّة والبعديّة، خضعت المجموعة التجريبية فقط للاختبارات البعديّة المؤجلة، وفيما يأتي شكل يبين تصميم الدراسة التجريبي .



شكل (1) تصميم الدراسة التجريبي

2- متغيرات الدراسة

1-2- المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التدريبي المعد من أجل تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل، الذي قدم للطلبة وفق جلسات منظمة ومخطط لها بدقة بمعدل جلستين أسبوعياً وذلك في المدة الزمنية الواقعة بين (2021/02/01 حتى 2021/04/01).

2-2- المتغير التابع: ويتمثل في التغير الحاصل في تحسين عادات الدراسة لدى طلبة الصف الثامن المقصرين تحصيلياً (أفراد المجموعة التجريبية) والذي يمكن تحديده من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس عادات الدراسة، والاختبار التحصيلي في مادة العلوم، المستخدم في الدراسة الحالية، وذلك من خلال إجراء مقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق جلسات البرنامج وبعده مباشرة (التطبيق البعدي)، وكذلك بعد شهر من التطبيق (التطبيق البعدي المؤجل)، وكذلك مقارنة درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي.

3- عينة الدراسة

تم الاعتماد على "العينة المقصودة" وهي العينة التي يتحدد فيها مسبقاً مواصفات وخصائص الطلبة الذين يجب أن تتضمنهم الدراسة، وبذلك لا يكون الهدف هو الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما يكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات وخصائص معينة تتسجم مع أغراض الدراسة (الزرد ويحيى، 1986، 72).

ووفقاً لذلك فقد اختير طلبة مدرستين من مدارس الغوث الدولية في محافظة دمشق بلغ عددهم (30) طالباً، موزعين إلى مجموعتين اثنتين، تجريبية وضابطة، وذلك على النحو الآتي:

- **المجموعة التجريبية:** مجموعة من طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلياً، بلغ عددهم (15) طالباً من الطلبة الذكور، من مدرسة رأس العين (مدينة دمشق - منطقة ضاحية قدسيا).
- **المجموعة الضابطة:** مجموعة من طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلياً، بلغ عددهم (15) طالباً من الطلبة الذكور، من مدرسة الكرمل (مدينة دمشق - منطقة مشروع دمر).

ولتحديد أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة رُجع إلى السجلات المدرسية من أجل تحديد الطلبة

المقصرين تحصيلياً، والجدول (1) يوضح توزع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على المدارس التي سحبت منها.

جدول (1) توزع المجموعتين التجريبية والضابطة على المدارس التي تم اختيارها

المجموعة	اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	العدد
المجموعة التجريبية	رأس العين	ضاحية قدسيا	15
المجموعة الضابطة	الكرمل	مشروع دمر	15
المجموع	2	2	30

وفيما يلي مسوغات اختيار مدارس المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً للمناطق والمدارس الواقعة فيها:

- وجود مدرسة المجموعة التجريبية ومدرسة المجموعة الضابطة في أحياء متقاربة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والثقافي.
- البعد بين المناطق التعليمية التي توجد فيها مدرستا المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كافٍ لاستبعاد التأثير المحتمل للتجربة في أفراد المجموعة الضابطة.
- سهولة الوصول إلى مدرسة المجموعة التجريبية (مدرسة رأس العين) الأمر الذي حال دون ضياع الكثير من الوقت المخصص للتجريب.

3-1-1- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة):

تم التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، من خلال ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة، وهذه المتغيرات هي (العدد، والعمر، والجنس، والتحصيل الدراسي بمادة العلوم، وعادات الدراسة)، وتم التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة على النحو الآتي:

3-1-1-3- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في العدد والعمر الزمني:

اختيرت عينة الدراسة بشكل متجانس، حيث كانت مجموعتا الدراسة التجريبية والضابطة متساويتين من حيث العدد، وجمعت المعلومات العامة من طلبة الشعب في المدارس التي اختيرت لكي تمثل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (وبالرجوع إلى السجلات المدرسية)، حيث حددت أعمار الطلبة، عمومًا يتراوح العمر الزمني لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ما بين (14-16) سنة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية وفقاً لمتغير العمر، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط العمر الزمني لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية

العمر الزمني	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الضابطة	14.46	0.63
	التجريبية	14.53	0.63

يتضح من الجدول السابق بأن متوسط العمر الزمني لدى أفراد المجموعة الضابطة قد بلغ (14.46)، على حين بلغ متوسط العمر الزمني لدى أفراد المجموعة التجريبية (14.53)، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني، استخدم اختبار مان وتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (3) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
العمر	الضابطة	15	15.97	239.50	105.50	0.33	0.74	غير دال إحصائياً
الزمني	التجريبية	15	15.03	225.50				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت في العمر الزمني (0.33) عند القيمة الاحتمالية (0.74) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط العمر الزمني لطلاب المجموعة الضابطة ومتوسط العمر الزمني لطلاب المجموعة التجريبية، وهذا يدل على التطابق والتكافؤ بين المجموعتين بالنسبة إلى متغير العمر الزمني، وبذلك يُستبعد أي أثر يعود إلى هذا المتغير.

3-1-2- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الجنس:

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على الطلبة الذكور، ما يعني استبعاد أي أثر محتمل يعود إلى متغير الجنس في البرنامج التدريبي، وذلك للمسوغات الآتية:

3-1-2-1. تأكيد العديد من الدراسات السابقة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في عادات الدراسة، ومن بين هذه الدراسات، دراسة أبو هاشم (2008)، ودراسة يمينة (2017).

3-1-2-2. طبيعة العمل التجريبي والذي يطلب ضبط الشروط التجريبية بدقة، وهذا الأمر قد يكون من الصعب تحقيقه لو طبقت الدراسة على مجموعة من الطلبة الذكور وأخرى من الطلبة الإناث، ولاسيما أن أغلبية المدارس في

محافظة دمشق لم تعد مختلطة، وهذا الأمر سيستوجب أخذ مدرستين متباعدتين جغرافياً لمجموعة الدراسة التجريبية، إحداهما للذكور والأخرى للإناث، وكذلك مدرستان متباعدتان جغرافياً لمجموعة الدراسة الضابطة، إحداهما للذكور والأخرى للإناث، وهذا ما سيستدعي إجراءات ضبط أكثر للشروط التجريبية، وكذلك ضياع الوقت والجهد أثناء التنقل بين مدارس المجموعة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج.

وتبعاً للمسوغات السابقة فقد تم الاعتماد على الطلبة الذكور من أجل تمثيل عينة الدراسة، وذلك لما لوحظ من مرونة وسهولة في التعامل المديرين في مدارس الطلبة الذكور عند تطبيق الدراسة الاستطلاعية، وكذلك الترحيب لتطبيق البرنامج، وعلى النقيض من ذلك فقد أبدت إدارات مدارس الإناث بعض التحفظ على فكرة تطبيق للبرنامج التجريبي مع تقديم ورقة تسهل المهمة من أجل هذا الغرض.

3-1-3- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي بمادة العلوم:

من أجل التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على الاختبار التحصيلي بمادة العلوم ، أُجري اختبار تحصيلي وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2020-2021) بتاريخ يوم الاثنين 25\01\2021 لطلبة المجموعة التجريبية في مدرسة رأس عين (بمنطقة ضاحية قدسيا- بمحافظة دمشق)، وبتاريخ يوم الأربعاء 27\01\2021 لطلبة المجموعة الضابطة في مدرسة الكرمل (بمنطقة مشروع دمر - محافظة دمشق)، حيث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية

على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج

الاختبار التحصيلي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الضابطة	3.07	1.486
	التجريبية	3.2	1.373

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة قد بلغ في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (3.07)، بينما بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (3.2)، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية للاختبار

التحصيلي قبل تطبيق البرنامج تم استخدام اختبار مان وتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (5) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	الضابطة	15	15.30	229.50	109.5	0.127	0.899	غير دال
	التجريبية	15	15.70	235.50				إحصائياً

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (0.127) عند القيمة الاحتمالية (0.899) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) أي إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج، وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة متكافئتان في الاختبار التحصيلي لمادة العلوم.

3-1-4- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على مقياس العادات الدراسية:

من أجل التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على مقياس العادات الدراسية، طُبِّق المقياس في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2020-2021) بتاريخ يوم الأحد 24\01\2021 لطلبة المجموعة التجريبية في مدرسة رأس عين (بمنطقة ضاحية قدسيا - محافظة دمشق)، وبتاريخ يوم الثلاثاء 26\01\2021 لطلبة المجموعة الضابطة في مدرسة الكرمل (بمنطقة مشروع دمر - محافظة دمشق)، وبعد ذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج

أبعاد المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم المادة الدراسية	الضابطة	4.47	0.640
	التجريبية	4.40	0.632
العلاقة المتبادلة	الضابطة	7.27	0.458
	التجريبية	7.20	0.414
دمج المادة الجديدة	الضابطة	5.27	0.458
	التجريبية	5.20	0.414
الانتقال من المشخص إلى المجرد	الضابطة	5.13	0.352
	التجريبية	5.20	0.414
التعلم بالاكتشاف	الضابطة	10.27	0.458
	التجريبية	10.13	0.352
الدرجة الكلية	الضابطة	32.40	1.056
	التجريبية	32.13	0.834

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة قد بلغ في بُعد تنظيم المادة الدراسية (4.47)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (7.27)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (5.27)، وفي بُعد الانتقال من المشخص إلى المجرد (5.13)، وفي بُعد التعلم بالاكتشاف (10.27)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (32.4)، على حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في بُعد تنظيم المادة الدراسية (4.4)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (7.2)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (5.2)، وفي بُعد الانتقال من المشخص إلى المجرد (5.2)، وفي بُعد التعلم بالاكتشاف (10.13)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (32.13)، وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج استخدم اختبار مان وتي (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
تنظيم المادة الدراسية	الضابطة	15	15.97	239.50	105.500	0.342	0.732	غير دال
	التجريبية	15	15.03	225.50				إحصائياً
العلاقة المتبادلة	الضابطة	15	16.00	240.00	105.000	0.424	0.671	غير دال
	التجريبية	15	15.00	225.00				إحصائياً
دمج المادة الجديدة	الضابطة	15	16.00	240.00	105.000	0.424	0.671	غير دال
	التجريبية	15	15.00	225.00				إحصائياً
الانتقال من المشخص إلى المجرد	الضابطة	15	15.00	225.00	105.000	0.482	0.630	غير دال
	التجريبية	15	16.00	240.00				إحصائياً
التعلم بالاكشاف	الضابطة	15	16.50	247.50	97.500	0.898	0.369	غير دال
	التجريبية	15	14.50	217.50				إحصائياً
الدرجة الكلية	الضابطة	15	16.40	246.00	99.000	0.612	0.540	غير دال
	التجريبية	15	14.60	219.00				إحصائياً

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة إلى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما يأتي: (0.342، 0.424، 0.424، 0.482، 0.612) عند القيم الاحتمالية (0.732، 0.671، 0.671، 0.630، 0.540) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05) أي إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج، وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة متكافئتان في متغير عادات الدراسة.

من مما سبق يتبين أنه لا توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على متغيرات (العمر، والتحصيل الدراسي لمادة العلوم، وعادات الدراسة)، ومن ثم نستنتج أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متجانستان، حيث إن الهدف من هذا القياس هو اختبار أفراد المجموعتين اختباراً قلياً من حيث المتغيرات التابعة، وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي لبيان مدى تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات الدراسة وذلك من أجل الضبط

التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ومن ثم فإنه نظرًا إلى تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وعدم وجود فروق بينهما في القياس القبلي.

4- أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة ولتعرف أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى عينة من طلبة الصف الثامن المقصرين تحصيلًا في مدارس الغوث الدولية بمحافظة دمشق، استخدمت الأدوات الآتية:

1-4- مقياس عادات الدراسة:

1-4-1- الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تعرف عادات الدراسة المتبعة في ضوء نظرية أوزوبل، من طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلًا في مدارس الغوث الدولية بمحافظة دمشق.

وقد تطلب بناء المقياس اتباع الطريقة العلمية المنظمة، ليصل إلى مقياس يتصف بصفات المقياس الجيد، ولقد شملت هذه الطريقة ثلاث خطوات على النحو الآتي:

1-4-2- خطوات بناء المقياس:

الخطوة الأولى- خطوة الاسترشاد وجمع المعلومات: حيث روجع الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة، وما أشارت إليه الأدبيات النظرية والبحوث والدراسات التي عالجت هذا الموضوع، حيث تم الإطلاع على الدراسات والمقاييس التي تناولت موضوع عادات الدراسة عمومًا، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم الأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها، ومن أهم هذه الدراسات: دراسة أبو هاشم (2008)، ودراسة صالح (2010)، ودراسة القصابي (2010)، ودراسة أوبودو (Ogbodo, 2010)، ودراسة الحرفي (2011)، ودراسة يمينة (2017).

الخطوة الثانية- خطوة التصميم وتحليل المفردات:

ولقد شملت هذه الخطوة الإجراءات الآتية:

أ. تحديد الأبعاد الأساسية للمقياس

مما لاشك فيه أن الخطوة الأولى والأساسية في توجيه عملية بناء المقياس هي تحديد أبعاد المقياس، وذلك لإغناء عباراته وتفصيل إجراءاته، ولذلك تم الاطلاع على تجارب الباحثين الآخرين الذين قاموا ببناء استبانات في أثناء إعدادهم لرسائل

الماجستير والدكتوراه، حيث تكوّن المقياس من خمسة أبعاد رئيسية، وقد حددت هذه الأبعاد وفقاً لنظرية أوزوبل في المنظمات المتقدمة على النحو الآتي:

- **بعد تنظيم المادة الدراسية:** حيث يفترض أن لكل منهج بناء من المفاهيم المنظمة على نحو هرمي، وهذه البنية الهرمية تتطلب أن تنظم المادة التعليمية في سلسلة هرمية بدءاً من المفاهيم الأكثر شمولاً وتجريداً في قمة الهرم.
- **بعد العلاقة المتبادلة بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة استناداً إلى أوزوبل.**
- **بعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية:** وهي عملية إيجاد العلاقات بين المفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها المادة الجديدة والمفاهيم والأفكار السابقة بحيث ينتج عنها مفاهيم وأفكار جديدة وتصبح جزءاً مكوناً لهذه البنية.
- **بعد الانتقال من المشخص إلى المجرد.**
- **بعد التعلم بالاكتشاف (الاستنتاج، والتفسير، والتحليل، والتركيب)، القائم على المعنى التام وفق نظرية أوزوبل:** حيث تترك للمتعلّم الفرصة لاكتشاف القواعد والمفاهيم من الحوار والمناقشة الموجهة التي يقوم بها المعلم حيث يصل إلى حل المشكلة أو إلى المعارف والمعلومات مستقلة عما يقدم له من معلومات (منصور والأحمد، 2006، 309).

ب. صياغة المفردات والعبارات التي يتألف منها المقياس

بعد تحديد أبعاد المقياس تم صوغ المفردات التي يتألف منها المقياس مع مراعاة وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة ودقتها، ومن حيث ملاءمتها للبيئة التي طبقت فيها، وأن تكون العبارات شاملة للأبعاد المختلطة التي تناولتها الدراسة، وأن تكون المفردات بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض ولا تحتتمل أكثر من إجابة.

ت. وضع المقياس في صورته الأولى

في ضوء الخبرات السابقة، وانطلاقاً من الهدف العام الذي يسعى المقياس إلى تحقيقه، واستناداً إلى توجهات الرئيسة في وضع عباراته أعدّ مقياس عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل وذلك على النحو الآتي:

- مقدمة توضح الهدف من المقياس وكيفية التعامل معه.
- أقسام المقياس بحيث تحتوي على: معلومات عامة تتضمن معلومات تتعلق بالمدرسة، والصف.
- عبارات المقياس في صورته الأولى والتي بلغ عددها (33) عبارة، الملحق (3).

ث. تحكيم المقياس:

بعد الانتهاء من وضع المقياس في صورته الأولية عُرِضَتْ على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والقياس النفسي والتربوي في كلية التربية- جامعة دمشق (الملحق رقم (1))، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم في وضوح التعليمات ومضمون العبارات وصدق تمثيلها لأبعاد المقياس، ومدى ملائمة صياغة العبارات، وتحديد الموقع المناسب لكل عبارة من العبارات في توزيعها على أبعاد المقياس، ولإضافة آرائهم ومقترحاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة لعبارات المقياس، وبعد تحليل آراء السادة المُحَكِّمين عدلت عبارات المقياس بما يضمن الاستفادة من تلك الملاحظات جمعها، حيث عدلت وأعيدت صياغة عدد من العبارات كما في الجدول الآتي.

جدول (8) العبارات التي تم تعديلها على مقياس عادات الدراسة في صورته الأولية

رقم العبارة	العبارة	تعديل العبارة
3	لا أحبذ طريقة التركيب في فهم المعاني الجديدة	أحبذ طريقة التركيب في فهم المعاني الجديدة
9	لا أجد ضرورة لربط المعلومات القديمة بالجديدة	أبتعد عن ربط المعلومات القديمة بالجديدة
12	لا أستعين بخبراتي السابقة في تعلم المادة الجديدة	أتجنب الاستعانة بخبراتي السابقة
13	لا أجد ضرورة للمقارنة بين المعلومات القديمة والجديدة	أتجنب المقارنة بين المعلومات القديمة و المعلومات الجديدة
14	أعالج المعلومات البسيطة والحسية أولاً	أعالج المعلومات البسيطة والحسية أولاً في المادة التي أدرسها
16	لا أهتم كثيراً بإعادة تنظيم المادة	اهتماماتي بتنظيم المادة ضعيف
19	لا أفضل الطريقة الاستنتاجية في فهم المعاني الجديدة	أبتعد عن الطريقة الاستنتاجية في فهم المعاني الجديدة
21	أصنف المفاهيم الجديدة حسب تدرجها من المجرى إلى الشخص	أصنف المفاهيم الجديدة حسب تدرجها من المجرى إلى المدرس والمحسوس
22	لا أنظم المعلومات التي أريد دراستها	أدرس بطريقة عشوائية وغير منظمة
29	لا أعتمد على تفسير المعلومات القديمة لفهم المعلومات الجديدة	أبتعد عن تفسير المعلومات القديمة لفهم المعلومات الجديدة
33	لا أهتم كثيراً بمقارنة المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة	أهتم كثيراً بمقارنة المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة

ولقد تم حذف العبارات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق (80%) فما فوق، وذلك على النحو الآتي:

جدول (9) العبارات التي تم حذفها من مقياس عادات الدراسة في صورته الأولية

الرقم	العبارات
18	أجد صعوبة في تطبيق طريقة العصف الذهني
25	لا استفيد كثيراً من طريقة العصف الذهني

وبذلك أصبح المقياس يضم (31) عبارة، موزعة على نفس الأبعاد الخمسة المحددة سابقاً، بعد ذلك طبق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (42) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة شعب (منطقة ضاحية قدسيا - محافظة دمشق) وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك للتأكد من مناسبة العبارات للتطبيق ووضوحها بالنسبة إلى الطلبة، ومن ثم تحقق من الشروط السيكمترية للمقياس.

ج. المقياس في صورته النهائية (وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية)

اشتمل المقياس في صورته النهائية على (31) عبارة وزعت على خمسة أبعاد رئيسية، وهي على النحو الآتي: بعد تنظيم المادة الدراسية، ويتضمن العبارات (1، 2، 16، 21)، وبعد العلاقة المتبادلة بين المعلومات القديمة والجديدة في ضوء نظرية أوزوبل، ويتضمن العبارات (4، 7، 10، 13، 22، 28، 31)، وبعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية، ويتضمن العبارات (5، 9، 12، 15، 30)، وبعد الانتقال من المشخص إلى المجرد بالتدرج، ويتضمن العبارات (3، 14، 17، 20، 23)، والبعد الأخير وهو بعد التعلم بالاكتشاف (الاستنتاج، التفسير، التحليل، والتركيب) القائم على المعنى، ويتحدد في العبارات (6، 8، 11، 18، 19، 24، 25، 26، 27، 29).

ح. تصحيح مقياس عادات الدراسة

تكوّن مقياس عادات الدراسة في صيغته النهائية من (31) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وبدائل إجابة رباعية (نادراً، أحياناً، أبداً، دائماً) حيث تُعطى نادراً (درجة واحدة)، وأحياناً (درجتان)، وأبداً (ثلاثة درجات)، ودائماً (أربعة درجات)، وانطلاقاً مما سبق تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب بالنسبة لكامل عبارات المقياس هي: (124) درجة، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي: (31) درجة.

الخطوة الثالثة- التحقق من الشروط السيكمترية لمقياس عادات الدراسة

جرى التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس من التحقق من صدقه وثباته كما هو مبين في الفقرة الآتية.

4-1-3- الدراسة السيكمترية لمقياس عادات الدراسة

4-1-3-1- صدق المقياس:

تحقق من صدق مقياس عادات الدراسة وفق الطرائق الآتية:

4-1-3-1-1. صدق المحتوى:

- عرضت المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق لإبداء ملاحظاتهم فيما يأتي:
- ملائمة المقياس لقياس عادات الدراسة لدى أفراد العينة.
- ملائمة البنود للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها.

- سلامة الصياغة اللغوية لبنود المقياس.

- اقتراح التي يرونها مناسبة أو حذفها أو اقتراح تعديلاتٍ على بنود المقياس بما يتناسب وموضوع الدراسة.

2-1-3-1-4. الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي: طبق المقياس على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في بعض مدارس محافظة دمشق وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية بلغ عدد أفرادها (42) طالباً وطالبة، وذلك في المدة الممتدة من 2020\01\05 ولغاية 2020\01\23 على النحو الآتي:

جدول (10) توزع أفراد عينة الدراسة السيكومترية في مدارس محافظة دمشق

اسم المدرسة	المنطقة	طلاب بنين	طلاب بنات	المجموع
رسلان الدمشقي	الشاغور	7	-	7
ابن خلدون	المهاجرين	6	-	6
برهان الدين شمددين	ركن الدين	7	-	7
الربيع الانتصارية	الميدان	-	8	8
سعد ابن الربيع	المزة	-	7	7
القنقاع بن عمرو التميمي	القدم	-	7	7
المجموع		20	22	42
إجمالي		42		

ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (11) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.530**	12	.810**	23	.774**
2	.489**	13	.666**	24	.759**
3	.507**	14	.821**	25	.797**
4	.593**	15	.849**	26	.835**
5	.722**	16	.807**	27	.763**
6	.666**	17	.789**	28	.691**
7	.668**	18	.901**	29	.574**
8	.597**	19	.835**	30	.849**
9	.684**	20	.656**	31	.774**
10	.737**	21	.544**		
11	.422**	22	.708**		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.422-0.901)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس عادات الدراسة.

وحسب معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في مقياس عادات الدراسة، وذلك على النحو المبين في الجدول الآتي:

جدول (12) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه لمقياس عادات الدراسة

تنظيم المادة		العلاقة المتبادلة		دمج المعلومات	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.685**	4	.748**	5	.776**
2	.747**	7	.712**	9	.647**
16	.857**	10	.759**	12	.893**
21	.508**	13	.638**	15	.928**
		22	.726**	30	.928**
		28	.599**		
		31	.885**		
الانتقال			التعلم بالاكتشاف		
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
3	.702**	6	.704**	24	.837**
14	.883**	8	.623**	25	.895**
17	.714**	11	.466**	26	.827**
20	.718**	18	.867**	27	.813**
23	.737**	19	.846**	29	.753**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.466-0.928)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس عادات الدراسة وارتباطها بالأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها. وحسبت معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة، وذلك على النحو المبين في الجدول الآتي:

جدول (13) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة

أبعاد المقياس	العلاقة المتبادلة	دمج المعلومات	الانتقال	التعلم بالاكتشاف	الدرجة الكلية
تنظيم المادة	0.711**	0.687**	0.810**	0.812**	0.849**
العلاقة المتبادلة	—	0.920**	0.854**	0.804**	0.940**
دمج المعلومات	—	—	0.857**	0.813**	0.938**
الانتقال	—	—	—	0.809**	0.930**
التعلم بالاكتشاف	—	—	—	—	0.933**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.687-0.940)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس عادات الدراسة وارتباطها مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس.

3-1-3-1-4. الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية:

طبق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (42) طالباً وطالبة، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية

والدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام اختبار (ت) ستودنت لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (14) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس عادات الدراسة

الأبعاد الفرعية	المجموعة العليا (ن=10)		المجموعة الدنيا (ن=10)		ت	القيمة الاحتمالية	القرار
	م	ع	م	ع			
تنظيم المادة	10.70	1.703	7.40	1.075	5.182	0.000	دال
العلاقة المتبادلة	18.80	2.251	11.80	2.150	7.111	0.000	دال
دمج المعلومات	16.10	1.370	11.00	0.000	11.769	0.000	دال
الانتقال	13.00	2.261	8.10	1.287	5.957	0.000	دال
التعلم بالاكتشاف	25.50	3.308	17.10	3.695	5.356	0.000	دال
الدرجة الكلية	81.80	10.850	53.90	9.550	6.104	0.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم (ت) كانت دالة إحصائياً بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس عادات

الدراسة، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح

المجموعة العليا، وهذا يشير إلى صدق مقياس عادات الدراسة بدلالة محك المجموعات الطرفية.

4-3-1-2- ثبات المقياس

تحقق من ثبات مقياس عادات الدراسة وفق الطرائق الآتية:

4-3-1-2-1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ:

استخدمت معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات (42) طالباً وطالبة (عينة الاتساق الداخلي نفسها) على مقياس عادات الدراسة، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.770-0.963)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

4-3-1-2-2. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس عادات الدراسة، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.723-0.934)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

4-3-1-2-3. الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:

طبق المقياس على (42) طالباً وطالبة، وأعدت تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم بعد مرور (15) يوماً، ثم حُسبت قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين درجاتهم في التطبيقين الأول والثاني، وتراوحت بين (0.854-0.966)، وتشير

إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات الناتجة:

جدول (15) معاملات ثبات مقياس عادات الدراسة بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
تنظيم المادة	4	0.770	0.723	0.936
العلاقة المتبادلة	7	0.837	0.874	0.944
دمج المعلومات	5	0.892	0.869	0.874
الانتقال	5	0.800	0.861	0.854
التعلم بالاكشاف	10	0.908	0.899	0.919
الدرجة الكلية	31	0.963	0.934	0.966

4-3-1-3-تعقيب على نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس عادات الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس عادات الدراسة أنه يتصف بمؤشرات الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي؛ إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.422-0.901)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه بين (0.466-0.928)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.687-0.940)، و أظهرت نتائج الصدق المحكي بطريقة المجموعات الطرفية وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الفئتين العليا والدنيا على المقياس لصالح الفئة العليا.

وأظهرت النتائج اتصاف المقياس بمؤشرات مرتفعة للثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ؛ إذ تراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.770-0.963)، وبطريقة التجزئة النصفية ، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.723-0.934)، وبطريقة إعادة التطبيق؛ إذ تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.854-0.966) بهذه الطريقة، وبالتالي يمكن القول إن مقياس عادات الدراسة يتصف بخصائص سيكومترية جيدة جداً تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة الدراسة المتمثلة بطلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة دمشق.

4-2- الاختبار التحصيلي (القبلي، البعدي، البعدي المؤجل)

يُعدّ التقويم مدخلاً مهماً في العملية التعليمية لأنه يُحرّض المتعلمين على التعلم ويزودهم بالتغذية الراجعة، ويساعدهم على الحكم على فعالية تعلمهم (Anastasi& Urbina, 1997, 26).

وللتعرف على أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى الطلبة المقصرين تحصيلًا في مادة العلوم للصف الثامن الأساسي، تم إعداد اختبار تحصيلي (قبلي/ بعدي/ مؤجل) يقيس عينة ممثلة من الأسئلة لكل درس من دروس الوحدة المختارة (وحدة الفقرات) التي يتضمنها البرنامج التدريبي بهدف قياس التحصيل المعرفي لطلبة الصف الثامن الأساسي في هذه الوحدة.

والاختبارات التحصيلية تُعد من أكثر أدوات القياس شيوعاً في ميدان التربية لأنها:

- تحدد ما تحقق من الأهداف المخطط لها بعد مرور الطالب بالخبرات والأنشطة التعليمية- التعليمية.
- تساعد على تصنيف الطلبة إلى مستويات، ومعرفة قدرات كل طالب، وتقدم للمعلم تغذية راجعة كاملة عن طريقة التدريس المستخدمة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم (ميخائيل، 2004، 45).

وقد مر تصميم الاختبار التحصيلي بعدة خطوات مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية ببناء وتصميم الاختبارات قبل أن تظهر الصورة النهائية له ، تلك الخطوات جميعها تؤسس للصدق البنوي، وهي:

4-2-1- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس التحصيل المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدة الفقرات من مادة العلوم التي يتضمنها البرنامج التدريبي وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وبعده، وبعد مدة شهر من انتهاء تطبيقه، بهدف التحقق من أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة، وأثره في تنمية تحصيل الطلبة في هذه الوحدة الدراسية من مادة العلوم.

وفيما يأتي تفصيل أكثر للهدف من الاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية تبعاً لزمان تطبيقه:

4-2-1-1. الاختبار القبلي: وهو الاختبار التحصيلي الذي طبق قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي لتحديد مستوى

الطلبة وخلفياتهم المعرفية المتعلقة بمحتوى البرنامج وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في

مستوى التحصيل المعرفي لديهم.

4-2-1-2. الاختبار البعدي: وهو الاختبار التحصيلي نفسه يعاد تطبيقه بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي

مباشرة، بهدف قياس التحصيل المعرفي للطلبة ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف المحددة للبرنامج.

4-2-1-3. الاختبار المؤجل: وهو الاختبار التحصيلي ذاته يعاد تقديمه بعد مدة زمنية معينة من تنفيذ البرنامج،

ويهدف إلى قياس مدى احتفاظ الطلبة بالمعلومات التي درست في البرنامج التدريبي.

4-2-2-2- تحديد المستويات المعرفية للاختبار:

لا بد من الإشارة إلى أن الاختبار التحصيلي يغطي مستويات "بلوم" للمجال المعرفي الستة جميعها وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وتعرف هذه المستويات إجرائياً كما يلي:

4-2-2-1. **التذكر:** هو قدرة الطالب على تذكر المعلومات والمعارف والحقائق التي تعلمها في البرنامج التدريبي، وتقاس من الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأسئلة المخصصة بهذا المستوى من الاختبار التحصيلي.

4-2-2-2. **الفهم:** هو قدرة الطالب على فهم وشرح وتفسير المعلومات والمعارف التي تعلمها في البرنامج التدريبي، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأسئلة المخصصة بهذا المستوى من الاختبار التحصيلي.

4-2-2-3. **التطبيق:** هو قدرة الطالب على تطبيق المعلومات والمعارف وتوظيفها و استخدامها التي تعلمها في البرنامج التدريبي في مواقف جديدة، وتقاس من الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأسئلة المخصصة بهذا المستوى من الاختبار التحصيلي.

4-2-2-4. **التحليل:** هو قدرة الطالب على ادراك العلاقات المختلفة للمعلومات والمعارف المقدمة له في البرنامج التدريبي من تصنيفها وتحليلها وبيان أوجه الشبه الاختلاف بينها، وتقاس من الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأسئلة المخصصة بهذا المستوى من الاختبار التحصيلي.

4-2-2-5. **التركيب:** هو قدرة الطالب على استنتاج علاقات جديدة من المعلومات والمعارف المقدمة له في البرنامج التدريبي أو اقتراح بعض الحلول أو الإجراءات لها، وتقاس من الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأسئلة المخصصة بهذا المستوى من الاختبار التحصيلي.

4-2-2-6. **التقويم:** هو قدرة الطالب على تقدير قيمة الأشياء أو إصدار أحكام قيمية عليها، وتقاس من الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأسئلة المخصصة بهذا المستوى من الاختبار التحصيلي.

4-2-3- إعداد جدول مواصفات الاختبار:

بعد تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي، وعناصر المحتوى الذي شمله الاختبار وكذلك الأنشطة التعليمية لابد من تنظيمها وجمعها في جدول مواصفات الاختبار، إذ يمثل جدول المواصفات الوسيلة الملائمة لربط الأهداف التعليمية مباشرة بعناصر المحتوى الدراسي الذي يقيسه الاختبار، كما يعد الضمان الوحيد للاختبار ليقاس نواتج التعلم المتنوعة، وعناصر المحتوى المختلفة، وتغطيتها جميعاً بصورة متوازنة، مما يؤمن صدق المحتوى، أو الصدق التمثيلي للاختبار (ميخائيل، 2003، 196).

ويفيد جدول المواصفات في إعطاء كل هدف الوزن النسبي الذي يستحقه بغض النظر عن واضع الاختبار، ويعد أداة فعالة في تأسيس صدق المحتوى للاختبار من خلال إلزام واضع الاختبار على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المحتوى وعناصره من جهة، وعلى جميع الأهداف التعليمية المتصلة بهذا المحتوى من جهة أخرى (ميخائيل، 2004، 316).

وبصورة أدق أعد جدول مواصفات الاختبار بهدف:

- التأكد من أن الاختبار يقيس الأهداف السلوكية لدروس الوحدة وهي (وحدة الفقرات) من جهة، والمحتوى المعرفي لهما من جهة أخرى، والذي أعد الاختبار لقياسه.
 - تحديد الأهمية النسبية لكل درس من دروس الوحدة الدراسية المختارة (وحدة الفقرات).
 - تحديد الوزن النسبي لكل درس من دروس الوحدة المختارة.
 - وضع أسئلة شاملة للمحتوى، وتنويع مستوياتها بما يغطي جميع المستويات المعرفية لـ (بلوم).
 - تحديد عدد البنود في كل درس من الدروس الخمسة ومستوياتها المعرفية ونسبتها المئوية.
 - تحديد نسبة تمثيل كل مستوى معرفي لبنود الاختبار.
- بعد تحديد عدد صفحات كل درس من دروس الوحدة المختارة (وحدة الفقرات) وعدد الأهداف السلوكية التي يتضمنها أعد جدول مواصفات الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- حساب الوزن النسبي لكل درس من دروس الوحدة المختارة من استخدام المعادلة الآتية:

$$100 \times \frac{\text{الأهداف السلوكية لكل درس}}{\text{مجموع الأهداف السلوكية لكل الدروس}}$$

- حساب الأهمية النسبية لكل درس من دروس الوحدة المختارة من استخدام المعادلة الآتية: $100 \times$

$$\frac{\text{عدد صفحات كل درس}}{\text{مجموع عدد صفحات كل الدروس}}$$

- اقتراح عدد بنود الاختبار بـ (20) بنداً وتوزيعها على المستويات المعرفية بما يتناسب مع الوزن والأهمية النسبية لكل درس من دروس الوحدة المختارة.

- حساب نسبة تمثيل بنود كل درس للأهداف السلوكية للدرس نفسه من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{مجموع بنود الدرس} \times 100}{\text{مجموع الأهداف السلوكية لكل درس}}$$

- حساب نسبة تمثيل كل مستوى من المستويات المعرفية الست لبنود الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{عدد بنود كل مستوى} \times 100}{\text{مجموع بنود الاختبار}}$$

والجدول الآتي يبين مواصفات الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات السابقة الذكر.

جدول (16) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

المحتوى	عدد الصفحات	توزيع بنود الاختبار على المستويات المعرفية						الأهداف السلوكية لكل درس	الوزن النسبي للدرس	الأهمية النسبية للدرس	نسبة تمثيل البنود لأهداف
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع			
الدرس 1	12	1	1	-	1	1	-	4	23.43%	26.08%	26.66%
الدرس 2	6	-	1	1	-	1	1	4	15.62%	13.03%	40%
الدرس 3	6	1	1	-	1	1	-	4	15.62%	13.03%	40%
الدرس 4	13	1	-	1	1	-	1	4	25%	28.26%	25%
الدرس 5	9	-	1	1	-	1	1	4	20.31%	19.56%	30.76%
المجموع	46	3	4	3	3	4	3	20	100%	100%	31.25%
رقم البند الخاص بكل مستوى		-1	-4	-8	-11	-14	-18	مجموع بنود الاختبار 20 بند	مجموع الأهداف السلوكية 64		مجموع الأهداف السلوكية 64
		-2	-5	-9	-12	-15	-19				
		3	7	10	13	17	20				
نسبة تمثيل المستوى لبنود الاختبار		15%	20%	15%	15%	20%	25%				

يتبين من قراءة الجدول السابق أن مجموع الأهداف السلوكية للدرس الخمسة بلغت (64) هدفاً سلوكياً معرفياً وأن

عدد بنود الاختبار التحصيلي بلغ (20) بنوداً موزعة على المستويات المعرفية الستة تصنيف بلوم، وأن نسب تمثيل البنود

للأهداف السلوكية متقاربة إلى حد مقبول مع الأهمية النسبية والوزن النسبي لكل درس من الدروس الخمسة.

4-2-4- طريقة تقدير درجات الاختبار: حددت نصف درجة لكل سؤال من أسئلة الاختبار عند الإجابة الصحيحة،

ودرجة الصفر عند الإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بـ(10) درجات.

4-2-5- إخراج الاختبار التحصيلي في مرحلته الأولى:

تضمن الاختبار التحصيلي في مرحلته الأولى على (20) سؤالاً أو فقرة، موزعةً على المستويات المعرفية وفق

الشكل الآتي (3) أسئلة تذكر، و(4) أسئلة فهم، و(3) أسئلة تطبيق، و(3) أسئلة تحليل، و(4) أسئلة تركيب، و(3)

أسئلة تقويم، كما تم ترتيب الاختبار وفق الآتي:

• المقدمة: ويعرض فيها الصف الدراسي، واسم المادة، والوحدة الدراسية، والدرجة النهائية للاختبار.

• المعلومات العامة: يطلب من الطالب فيها كتابة اسمه واسم مدرسته وشعبته.

- **تعليمات الاختبار:** وضعت تعليمات الاختبار بأسلوب سهل قابل للفهم ويتناسب مع مستوى طلبة الصف الثامن الأساسي، وفيها الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن أسئلته، فضلاً عن الطلب من الطالب الاعتماد على نفسه في الإجابة، وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عنه.

- **أسئلة الاختبار:** وزعت أسئلة الاختبار على المستويات المعرفية كافة.

4-2-6- دراسة صدق الاختبار التحصيلي:

- يتمثل جوهر الصدق فيما إذا كان المقياس يقيس فعلاً ما أعد لقياسه (ميخائيل، 2004، 255)، وللصدق أنواع عديدة منها الصدق الظاهري، والصدق التلازمي، وصدق المحتوى وغير ذلك، إلا أن صدق المحتوى من أكثر أنواع الصدق صلاحية للاستعمال خاصة ما يتعلق منها في حالات قياس التحصيل الأكاديمي، ويقصد به إلى أي مدى يقيس الاختبار المعرفة التي حددتها الأهداف التعليمية (ملحم، 2005، 27) وللتحقق من صدق المحتوى تمت عملية مراجعة التوازن بين ما تشمله مفردات الاختبار المعد وجدول الموصفات فضلاً عن التأكد من تمثيل الاختبار لما وضع لقياسه وسلامة التركيب اللغوي لمفرداته بحيث تعطي الدلالات المطلوبة.
- وبعد التأكد من سلامة هذه المعطيات عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين - الملحق(1)- لإبداء رأيهم في صلاحية الاختبار من حيث :

- صياغة بنود الاختبار والدقة اللغوية.
- مناسبة كل بند للمستوى المعرفي الذي يقيسه.
- حذف البنود التي تحتاج للحذف، وإضافة ما يلزم من البنود.
- دقة تعليمات الاختبار ووضوحها.
- مدى الاتساق الداخلي بين مفردات الاختبار والمحتوى الذي يقيسه.
- سلامة المفردات لغوياً وجودة صياغتها.
- مناسبة الدرجة المقترحة لبنود الاختبار.
- ملائمة بنود الاختبار لطلبة الصف الثامن الأساسي.

وجاءت آراء السادة المحكمين وفق الآتي:

- استبدال بعض البنود تجنباً للتكرار.
 - اقتراح تعديل بعض الأجوبة، لعدم تجانسها مع أهدافها، أو لعدم وضوح عباراتها وتتناسقها فيما بينها.
 - ضرورة تعديل بعض البنود لتلاءم المستويات المعرفية التي حددت لها.
 - تعديل بعض البدائل لتصبح مقاربة في الطول.
- وقد أخذ بالملاحظات جميعها التي قدمها السادة المحكمين من (تعديل، وإضافة) التي أكدت الأستاذة المشرفة على أهميتها وضرورة الأخذ بها.

4-2-7- التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

بعد تعديل الاختبار وفقاً لما أشار إليه السادة المحكمين أجريت دراسة استطلاعية لدراسة سلامة أدوات الدراسة جميعها لكن ما يهمنا هنا هو الحديث عن الاختبار التحصيلي:

- ومن أهم أهداف إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي ما يأتي:
- التأكد من وضوح بنود الاختبار التحصيلي للطلبة.
- تحديد زمن الاختبار التحصيلي.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق الاختبار التحصيلي.

ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي ما يأتي :

- تعديل بعض الكلمات والعبارات التي وردت في الاختبار بسبب غموضها وصعوبتها بالنسبة إلى الطلبة الصف الثامن وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (17) أمثلة لبعض الجمل والعبارات التي تم تعديلها بعد الدراسة الاستطلاعية

الجمل والعبارات قبل التعديل	الجمل والعبارات بعد التعديل
لا يموت الضفدع إذا قلعت رثناه.	لا يموت الضفدع إذا نزع رثناه.
عملية طرح الزواحف لجلدها القديم ونمو جلد جديد تحت القديم قبل أن يطرح هي:	المصطلح الذي يمثل عملية طرح الزواحف لجلدها القديم ونمو جلد جديد تحت القديم قبل أن يطرح.
للحمام ثلاثة أصابع في نهاية كل ساق.	للحمام ثلاثة أصابع في نهاية كل طرف خلفي.
فائدة اللسان الطويل عند الضفدع هي:	ما فائدة اللسان الطويل عند الضفدع؟

4-2-8- تحديد زمن تطبيق الاختبار التحصيلي:

أثناء إجراء الدراسة الاستطلاعية تم تحديد زمن تطبيق الاختبار التحصيلي من استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن تطبيق الاختبار التحصيلي} = \frac{\text{زمن انتهاء أول طالب} + \text{زمن انتهاء آخر طالب}}{2}$$

وبالتالي فإن زمن تطبيق الاختبار التحصيلي بلغ $= \frac{44 + 36}{2} = 40$ دقيقة.

4-2-9- دراسة ثبات الاختبار التحصيلي:

يعد ثبات الاختبار على درجة عالية من الأهمية فالثبات يعني كم تكون علامات اختبار ما متسقة وغير مختلفة من وقت لآخر أو كم تكون هذه العلامات متشابهة من إجراء لآخر؟ (الزرد ويحيى، 1996، 185). ولحساب ثبات الاختبار اعتمدت (طريق الثبات بالإعادة) إذ أجري تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة بلغ عدد أفرادها (45) طالباً، من طلبة الصف الثامن الأساسي من مدرسة شعب (ضاحية قدسيا-محافظة دمشق)، ثم أعيد تطبيق الاختبار على العينة ذاتها بعد مرور (15) يوماً، بعد ذلك حسب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني باستخدام معامل بيرسون للارتباط. وقد بلغ معامل ثبات الإعادة (0.86) وهذا يعطي مؤشراً جيداً إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات يجعله صالحاً للاستخدام للدراسة الحالية.

4-2-10- الاختبار التحصيلي في صورته النهائية:

تكون الاختبار التحصيلي بصورته النهائية من (20) سؤالاً -الملحق (5)- ، إذ يعطي لكل سؤال (نصف درجة) إذا كانت إجابة الطالب صحيحة ودرجة الصفر (0) عندما تكون إجابة الطالب خاطئة، ومن ثم فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على الاختبار هي (10) درجات وأقل درجة هي الصفر.

4-3- برنامج تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل

4-3-1- خطوات تصميم البرنامج التدريبي والمعد وفق نظرية أوزوبل:

مرّ تصميم البرنامج التدريبي بثلاث مراحل مُخطّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم البرامج التعليمية، وتتجلى هذه المراحل بما يلي:

- مرحلة اختيار محتوى البرنامج وتحديد الأهداف.

- مرحلة إعداد البرنامج.

- مرحلة التقويم (التحكيم والدراسة الاستطلاعية).

سيكون هناك عرض مفصل لكل مرحلة من مراحل إعداد البرنامج التدريبي حتى الوصول إلى الصورة النهائية.

4-3-1-1- مرحلة اختيار محتوى البرنامج وتحديد الأهداف:

4-3-1-1-1. تحديد الهدف العام للبرنامج:

ترجع أهمية تحديد الأهداف إلى كونها إحدى الموجهات الأساسية للعمل التربوي والعمل التعليمي (التدريسي)، وأهم مكون عند تخطيط المناهج والبرامج الدراسية وتنفيذها وتطويرها وتقويمها، لأنه يتم اختيار محتوى البرنامج التعليمي والخبرات التعليمية في ضوء تلك الأهداف، ويهدف البرنامج التدريبي المعد وفق نظرية أوزوبل إلى تحسين العادات الدراسية لطلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلاً في دروس وحدة الفقاريات لمادة العلوم.

ويتفرع عن الهدف العام الأهداف الفرعية الآتية:

- رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم.
- جعل الطالب محور العملية التعليمية- التعلمية من مشاركته الإيجابية في عملية التعلم.
- توفير التغذية الراجعة الفورية للطالب، لإتاحة الفرصة له للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية المخطط لها.
- الرغبة في التعلم المستمر وتجنب الملل والكسل والتشويق والرغبة في المزيد من التعلم.

4-3-1-2. اختيار المحتوى التعليمي للبرنامج:

اختيرت مادة العلوم من الصف الثامن الأساسي لتحديد محتوى البرنامج التعليمي ومن ثم تصميمه وفقاً لنظرية أوزوبل في التعليم، إذ اختيرت وحدة الفقاريات والتي تحوي الدروس الآتية:

- الدرس الأول: صف الأسماك.
- الدرس الثاني: صف البرمائيات.
- الدرس الثالث: صف الزواحف.
- الدرس الرابع: صف الطيور.
- الدرس الخامس: صف الثدييات.

ومن مبررات اختيار مادة العلوم كمحتوى لتصميم البرنامج التدريبي وفقاً لنظرية أوزوبل:

- حاجة الطلبة إلى جعل مادة العلوم مشوقة وممتعة، بحيث يقبل الطلبة على تعلم مفرداتها بشغف، مع العلم أن مادة العلوم تحتوي على بعض المفاهيم العلمية التي تحتاج إلى وسائط عرض محببة لدى الطلبة.
- تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة في هذه المادة.
- شكوى العديد من الطلبة من صعوبة هذه المادة وتعقيدها.
- يتناسب محتوى مادة العلوم مع نظرية أوزوبل من حيث التدرج في عرض المفاهيم العلمية وتبسيطها للطلبة.
- تعد مادة علوم مادة خصبة للتعلم بالاكتشاف التي تقوم عليها نظرية أوزوبل من خلال الوسائل العلمية المتبعة (التشريح وأيضاً اللوحات العلمية والمجسمات).
- ترابط المفاهيم العلمية في البنية المعرفية لدى المتعلم إذ تعد مناسبة لدمج المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة للحصول على ناتج جديد.
- تعد مادة العلوم مادة قابلة للتنظيم وفقاً لنظرية أوزوبل أكثر من سواها.

3-1-1-3-4. تحليل محتوى دروس الوحدة المختارة (وحدة الفقاريات):

يساعد تحليل المحتوى على تنظيم المعارف، وترتيبها، وفي اختيار الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية التي تناسب عناصر المحتوى و يساعد على بناء الاختبارات التحصيلية، وتحليل المحتوى من الأنشطة المهمة والمؤثرة في نجاح المعلم في التخطيط للدرس.

4-1-1-3-4. أهداف عملية تحليل المحتوى:

- تحديد الأهداف التعليمية من خلال استخراج النقاط التعليمية الأساسية والمتضمنة في كل درس من الدروس.
- إعداد وتصميم كل درس وفق نظرية أوزوبل بعد صياغة المحتوى على شكل نقاط وأهداف تعليمية.
- بناء الاختبار التحصيلي (القبلي/ بعدي/ مؤجل).

5-1-1-3-4. خطوات تحليل المحتوى:

- حلل محتوى وحدة الفقاريات من مادة العلوم للصف الثامن من التعليم الأساسي، وذلك باتباع الخطوات الآتية:
- قراءة موضوعات وحدة الفقاريات قراءة واعية ومتأنية بهدف التعرف على جزئيات المحتوى وتحديد بدقة.

- تجزئة محتوى كل درس من دروس وحدة الفقرات إلى وحداتها وعناصرها التعليمية الأولى على شكل مضامين رئيسية تتدرج تحتها مضامين فرعية وتتدرج تحت المضامين الفرعية مضامين تحت فرعية التي تشكل فكرة واحدة تصاغ عادة في جملة واحدة أما على شكل تعريف أو شكل علاقة بين المفاهيم في صيغة مبدأ عام أو قانون أو نظرية أو قاعدة.
- مراعاة ارتباط مضامين المحتوى بالأهداف السلوكية التي تم تحديدها إذ جعل لكل مضمون فرعي أو تحت فرعي هدف سلوكي أو أكثر.
- وضع المضامين التعليمية للمحتوى وما يقابها من أهداف سلوكية ضمن البرنامج التدريبي لتدرس وفقاً لنظرية أوزويل.

4-3-1-6. تحديد الأهداف العامة والأهداف السلوكية الخاصة:

يساعد تحديد الأهداف التعليمية (العامة والسلوكية) على تصميم مادة التعلم وبنائها، والأنشطة التعليمية المختلفة، واختيار الطرائق والأساليب التعليمية، والتقويمية المناسبة.

ولقد حُددت الأهداف العامة لوحدة (الفقرات) في مادة العلوم على الشكل الآتي:

- يحدد الطالب البيئة التي تعيش فيها الأسماك.
- يحدد الطالب الشكل الخارجي للسمة وتكيفها مع البيئة.
- يحدد الطالب الوظائف الحيوية لدى الأسماك.
- يحدد الطالب الأهمية الاقتصادية للأسماك.
- يحدد الطالب البيئة التي يعيش فيها الضفدع.
- يحدد الطالب أقسام جسم الضفدع.
- يحدد الطالب الوظائف الحيوية عند الضفدع.
- يحدد الطالب تكيفات الضفدع مع البيئة.
- يحدد الطالب الصفات العامة للبرمائيات.
- يحدد الطالب الشكل الخارجي للضب.

- يحدد الطالب الوظائف الحيوية للضب.
- يحدد الطالب البيئة التي تعيش فيها الزواحف.
- يحدد الطالب أهمية الزواحف في البيئة.
- يحدد الطالب الصفات العامة للزواحف.
- يحدد الطالب البيئات المختلفة التي تعيش فيها الطيور.
- يصف الطالب أقسام الجسم لدى الحمام الأهلي.
- يذكر الطالب أنواع الريش، ويذكر وظائفه.
- يحدد الطالب الوظائف الحيوية لدى الحمام الأهلي.
- يحدد الطالب تكيف مناقير الطيور مع نوع الغذاء.
- يحدد الطالب تكيف أرجل الطيور مع البيئة.
- يستنتج الطالب الصفات العامة للطيور.
- يحدد الطالب دور الطيور في البيئة.
- يحدد الطالب البيئات المختلفة التي تعيش فيها الثدييات.
- يحدد الطالب أهم الخصائص المميزة للثدييات.
- يصف الطالب أقسام جسم الأرنب.
- يصف الطالب أجهزة الأرنب الداخلية.
- يصنف الطالب الثدييات.
- يشرح الطالب أهمية الثدييات في البيئة.
- يذكر الطالب الصفات العامة للثدييات.
- يذكر الطالب مكانة الإنسان في عالم الثدييات.

وتترجم الأهداف العامة من خلال الأهداف السلوكية التي يمكن تحقيقها خلال حصة دراسية واحدة، وعند صياغة

الأهداف السلوكية تمت مراعاة المعايير الآتية:

- أن تكون محددة بدقة ووضوح.
- أن تكون واقعية وقابلة للتطبيق.
- أن تكون قابلة للقياس والملاحظة.

وبناءً على ذلك جاءت الأهداف السلوكية مغطية لمستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم، والجدول الآتي يوضح الأهداف السلوكية ومستوياتها المعرفية لكل درس من دروس الوحدة المختارة (وحدة الفقاريات).

جدول (18) الأهداف السلوكية ومستوياتها المعرفية لكل درس من دروس وحدة الفقاريات

الوحدة الدراسية	عنوان الدرس	الأهداف السلوكية ومستوياتها المعرفية					المجموع
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
وحدة الفقاريات	صف الأسماك	3	3	3	2	2	15
	صف البرمائيات	2	2	2	2	1	10
	صف الزواحف	2	2	2	1	1	10
	صف الطيور	3	3	3	3	2	16
	صف الثدييات	3	3	2	2	2	13
المجموع		13	13	12	10	8	64
النسبة في الدراسة الحالية		%20.31	%20.31	%18.75	%15.62	%12.5	%12.5
النسبة عند بلوم		%45	%10	%20	%10	%10	%5

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الأهداف من المستويات الدنيا وفق تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق) قد

نالت نسبة (59.37%) من الأهداف السلوكية، أما نسبة الأهداف السلوكية في المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم) قد بلغت (40.62%) وهذا يتقارب نوعاً ما مع النسبة المقررة لهذه المستويات في التوزيع المعياري التي وضعها بلوم والذي خصص (75%) للمستويات الدنيا و(25%) للمستويات العليا.

4-3-2- مرحلة إعداد البرنامج:

وهي المرحلة التي تترجم الخطوط العريضة إلى إطرارات تفصيلية إذ تُعدّ الخطة الصفية وما تتضمنه من وسائل تعليمية وتقييمية، وتمهيداً لكتابة البرنامج تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة كدراسة اسماعيل (2008)، ودراسة الحرفي (2011)، ودراسة التميمي (2011)، ودراسة ياسين (2011)، ودراسة الحداوي (2011)، ودراسة

أتوماتوفا (2013, Atomatofa)، ودراسة فورة (2015)، ودراسة أحمد (2015)، ودراسة يونس وآخرون (2015)، ودراسة كوشيك (2015, Kowshik)، ودراسة حمادنة (2017)، ودراسة باول (2017, Paul)، ودراسة مرزة (2018)، ودراسة اللازي (2018)، ودراسة أوليفا (2021, Oliva)، وعند إعداد البرنامج التدريبي في ضوء نظرية أوزوبل تمت مراعاة ما يلي:

- قابليته للتطبيق في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

- أن يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

- أن يشرك جميع الحواس عند الطلبة ويساعد على استثارة اهتماماتهم.

- أن يبعد الرتابة والملل.

- مناسبتة لطلبة الصف الثامن الأساسي.

4-3-1-3- مرحلة التقويم (التحكيم والدراسة الاستطلاعية): يُعد التقويم عملية أساسية لأي برنامج تدريبي، فهو يبين مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقاً، ويبرز نقاط القوة والضعف في مختلف جوانب البرنامج بهدف تحسين فاعليته وتطويرها.

- **التقويم المرحلي:** ويهدف إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، يُنفذ هذا النوع من التقويم في أثناء تنفيذ الخطة الصفية، ولقد وضعت مجموعة من الأسئلة تغطي الأهداف السلوكية المراد تحقيقها، إذ طرحت شفهيًا على الطلبة عقب الانتهاء من كل خطوة من خطوات عرض الدرس.

- **التقويم النهائي:** وهذا النوع من التقويم يتم في نهاية كل درس، ويهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، إذ وضعت مجموعة من الأسئلة المتنوعة في نهاية عرض كل درس ليتم التعرف على مدى اكتساب الطلبة للأهداف التعليمية التي تم التركيز عليها في أثناء عرض الدرس.

4-3-2- التجربة الاستطلاعية الأولية للبرنامج التدريبي:

4-3-2-1. أهداف التجربة:

- الاستفادة من آراء الطلبة وملاحظاتهم حول مدى وضوح تعليمات البرنامج التدريبي ومضمون العبارات، ومدى ملائمة صياغة العبارات، ولإضافة آرائهم ومقترحاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة عن عبارات وفقرات البرنامج بما يتلاءم مع البيئة السورية.
- تحديد أفضل الشروط الصفية المساعدة على نجاح تطبيق البرنامج.
- تحديد الصعوبات والمعوقات التي قد تطرأ على تطبيق التجربة النهائية للبرنامج التدريبي.
- تحديد المشكلات أثناء التطبيق.
- تحديد الزمن اللازم لتنفيذ التجربة النهائية.
- تعرف مدى تفاعل الطلبة مع البرنامج التدريبي المعد في ضوء نظرية أوزوبل.
- تعرف النقاط الغامضة وغير الواضحة في البرنامج لتعديلها والعمل على توضيحها.
- تعرف مدى تقبل الطلبة للبرنامج التدريبي وما ينطوي عليه من طريقة مغايرة للطريقة التقليدية في التعليم.
- تعرف مدى صلاحية البرنامج للتطبيق النهائي.
- تعرف إمكانية توافر البيئة الفيزيائية المناسبة للتطبيق، مثل إمكانية توافر (قاعة صفية ملائمة وخالية من الأصوات والضجيج ومناسبة من حيث درجة الحرارة).
- وضع البرنامج التدريبي في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ما تم التوصل إليه في التجربة الاستطلاعية.

2-2-3-4. محددات الدراسة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي:

درست بعض جلسات البرنامج التدريبي لتحقيق أغراض الدراسة الاستطلاعية للبرنامج، في مدرسة الطيرة- منطقة مشروع دمر بمحافظة دمشق، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019-2020، إذ طُبِّق على شعبة من طلبة الصف الثامن الأساسي الذكور (34) طالبًا، وقد طبق البرنامج التدريبي في (6) حصص، واستمر تطبيق البرنامج استطلاعياً من تاريخ 2020\01\29 ولغاية 2020\02\11.

وقد حرصت في أثناء التطبيق على التأكد من وضوح صيغ ومضامين الأمثلة في البرنامج بما يتناسب مع مستوى الطلبة، ولم يكن هناك حاجة سوى إلى تعديل بعض الأمثلة، وفيما يأتي عرض لبعض الأمثلة التي عُدلت.

جدول (19) بعض الأمثلة التي تم تعديلها وفقاً لنتائج التجربة الاستطلاعية

الأمثلة قبل التعديل	الأمثلة بعد التعديل
عرف الفقاريات بأسطر .	ماذا يعني مفهوم الفقاريات ؟
لماذا تتزلق السمكة عند إمساكها؟	فسر سبب انزلاق السمكة من اليد ؟
ما أقسام جهاز الدوران عند الأسماك .	عدد أقسام جهاز الدوران عند الأسماك ؟

3-2-3-4. نتائج التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية كان هناك عدد من الملاحظات هي:

- كان هناك تفاعل إيجابي واضح مع مواد البرنامج ورغبة في التعلم والتدريب عليه من معظم الطلبة.
- لوحظ وجود صعوبة في التعلم التعاوني من العمل ضمن مجموعات، إذ كان بعض الطلبة يحاول التفرد بالإجابة في بعض الأحيان.
- عزوف بعض الطلبة الانطوائيين عن المشاركة في الحوار، ما دفع إلى الاهتمام بهم والثناء على أجوبتهم، وتشجيعهم على الإجابة الشفهية والمشاركة في الحوار.

4-2-3-4. معيار التعلم:

فيما يتعلق بالأداء على الاختبار التحصيلي يكون معيار التعلم عبارة عن نسبة الاكتساب التي يحصل عليها المفحوص نتيجة الفرق في أدائه بين التطبيقين القبلي والبعدي، وقد حسبت نسبة الاكتساب من تطبيق معادلة (كوهين) إذ استخدمنا لحساب حجم الأثر بدلالة أي منهما وبحسبان كما يأتي : $\frac{Z}{\sqrt{n}}$ وعليه تم اقتراح تقسيم معيار حجم الأثر على الاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقرر بشكل استطلاعي إلى عدة مستويات وذلك على النحو الآتي:

جدول (20) معيار حجم الأثر

حجم الأثر	التقدير
0.1 وأقل من 0.3	ضعيف
0.3 وأقل من 0.5	متوسط
0.5 وما فوق	مرتفع

3-3-4-3. صدق وثبات البرنامج:

تحقق من صدق محتوى البرنامج بعرضه على مجموعة من السادة المحكّمين في كلية التربية- جامعة دمشق - الملحق (1)- في المدة الواقعة بين (2020/07/15 ولغاية 2020/90/25) ، بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى

ملاءمة جلسات البرنامج، وما تتضمنه من مادة علمية وعملية، ومدى تغطيتها للأهداف المراد تحقيقها، ومدى ملاءمة إجراءات التطبيق من حيث المعنى واللغة، ومدى ملاءمة وسائل التعليم، ومدى ملاءمة الأسئلة والأمثلة التي عرضت لطلبة الصف الثامن الأساسي، وكفاية زمن تطبيق البرنامج، ولقد قدم المحكمون ملاحظاتهم التي بيّنوا فيها ما يلي:

- إضافة التغذية الراجعة إلى كل مثال مطروح على الطلبة، وزيادة عدد الوسائل التعليمية.
- ضرورة استخدام أوراق عمل لتيسير عمل المجموعات.

وقد تم إجراء دراسة استطلاعية (تجريبية) على البرنامج التدريبي، وذلك على عينة استطلاعية في مدرسة الطيرة في منطقة مشروع دمر بمحافظة دمشق (كما تم ذكره سابقاً في فقرة التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي)، حيث طُبّق عليها بعض جلسات البرنامج التدريبي، وتم أخذ ملاحظات الطلبة عن مدى وضوح الأمثلة وملاءمتها لهم، ومدى سهولتها.

5- تطبيق التجربة النهائية:

5-1- تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي ومكان تطبيق البرنامج:

وهي عينة من (15) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي يمثلون المجموعة التجريبية، حيث تم اختيار المدرسة بطريقة قصدية وهي مدرسة رأس العين (مدينة دمشق - منطقة ضاحية قدسيا)، حيث تم تخصيص قاعة صفية في المدرسة وهي القاعة الصفية نفسها التي يتعلم فيها الطلبة بشكل دائم، وتم من خلالها تطبيق البرنامج، والعينة المقصودة هي العينة التي تُحدد فيها مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما المشكلة تكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تتسجم مع أغراض البحث (الزرد ويحيى، 1986، 72)، لذا اختير عينة الدراسة بطريقة قصدية بعد تحديد الطلبة المقصرين تحصيلاً من خلال الاطلاع على السجلات المدرسية والاختبارات السابقة في مادة العلوم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020-2021.

5-2- تحديد زمن تطبيق تجربة البرنامج التدريبي النهائية:

طُبّق البرنامج التدريبي على (المجموعة التجريبية) في المدة الزمنية الواقعة بين (2021/02/01) حتى (2021/04/01)، بمعدل جلستين أسبوعياً تقريباً، حيث لم تتجاوز مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة.

وفيما يلي جدول يبين التسلسل الزمني لإجراءات تجربة الدراسة النهائية:

جدول (21) التسلسل الزمني لإجراءات تجربة الدراسة النهائية

التطبيق القبلي			
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
مدرسة الكرمل (دمشق - منطقة مشروع دمر)		مدرسة رأس العين (دمشق - منطقة ضاحية قدسيا)	
الثلاثاء 2021\01\26		الأحد 2021\01\24	مقياس عادات الدراسة
الأربعاء 2021\01\27		الاثنين 2021\01\25	الاختبار التحصيلي
تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية (مدرسة رأس العين)			
الجلسة التمهيديّة: الاثنين 2021\02\01			
اليوم والتاريخ	الجلسة	اليوم والتاريخ	الجلسة
الخميس 2021\03\04	8	الخميس 2021\02\04	1
الاثنين 2021\03\08	9	الاثنين 2021\02\08	2
الخميس 2021\03\11	10	الخميس 2021\02\11	3
الاثنين 2021\03\15	11	الاثنين 2021\02\15	4
الاثنين 2021\03\22	12	الاثنين 2021\02\22	5
الخميس 2021\03\25	13	الخميس 2021\02\25	6
الاثنين 2021\03\29	14	الاثنين 2021\03\01	7
الجلسة الختامية: الخميس 2021\04\01			
التطبيق البعدي			
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
مدرسة الكرمل		مدرسة رأس العين	
الثلاثاء 2021\04\06		الأحد 2021\04\04	مقياس عادات الدراسة
الخميس 2021\04\08		الاثنين 2021\04\05	الاختبار التحصيلي
التطبيق البعدي المؤجل			
المجموعة التجريبية (مدرسة رأس العين)			
الأربعاء 2021/05/05		مقياس عادات الدراسة	
الخميس 2021/05/06		الاختبار التحصيلي	

5-3- إجراءات تنفيذ التجربة:

تم القيام بالإجراءات الآتية لتحقيق الهدف العام للدراسة الحالية:

5-3-1- تنظيم الإطار النظري (لِلدراسة الحالية) بالعودة إلى أدبيات علم النفس المتعلقة بتحسين عادات الدراسة ونظرية

أوزوبل، واستعراض الدراسات السابقة القريبة من الدراسة الحالية.

5-3-2- تصميم مقياس عادات الدراسة وإجراء الدراسة السيكمترية له، والتحقق من أشكال عدة لصدقه وثباته، واستخدامه كأداة لتعرف أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة.

5-3-3- تصميم برنامج تدريبي متمثل بوحدة الفقرات من مادة العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي في ضوء نظرية أوزوبل، وتم عرض البرنامج على مجموعة محكمين للتحقق من وضوح أهدافه، ودقة إجراءات تطبيق جلساته التدريبية، ووسائله التعليمية وطرائق التدريس المستخدمة فيه، ووضوح الأمثلة المعروضة فيه، وملاءمتها لمستوى الطلبة.

5-3-4- الحصول على الموافقة بتطبيق التجربة النهائية واختيار المدارس واختيار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من هذه المدارس.

5-3-5- سحب عينة الدراسة الاستطلاعية من طلبة الصف الثامن الأساسي من مدرسة صفد بمشروع دمر (مدينة دمشق)، والبالغ عددها (90) طالبًا.

5-3-6- تطبيق مقياس العادات الدراسية لعباس (2015) على عينة الدراسة الاستطلاعية في المدة الواقعة من (2017\11\1) ولغاية (2017\11\15)، وذلك لتعرف العادات الدراسية الخاطئة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

5-3-7- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة حول الفروق ما بين الذكور والإناث في عادات الدراسة.

5-3-8- الاعتماد على عينة من الطلبة الذكور فقط في الدراسة التجريبية، وذلك لعدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في استخدام عادات الدراسة وفقًا لنتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة القصابي (2010)، ودراسة ياسين (2011)، ودراسة كامورا (Kamoru, 2017).

5-3-9- تحديد مجموعة الدراسة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي متمثلة ب(34) طالبًا من طلبة الصف الثامن الأساسي من مدرسة الطيرة (منطقة مشروع دمر).

5-3-10- تطبيق البرنامج التدريبي استطلاعيًا على عينة المكونة من (34) طالبًا من طلبة مدرسة الطيرة (منطقة مشروع دمر)، وذلك من تاريخ 29\01\2020 ولغاية 11\02\2020.

5-3-11- سحب عينة الدراسة الأساسية (التجربة النهائية)، وتقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (15) طالباً (مدرسة رأس - منطقة صاحية قدسيا)، والمجموعة الضابطة (15) طالباً (مدرسة الكرمل - منطقة مشروع دمر)، والتحقق من تجانس المجموعتين وفقاً لمتغيرات (العدد، والعمر، الجنس، ونتائجها في القياس القبلي لعادات الدراسة والاختبار التحصيلي).

5-3-12- طبقت جلسات البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وذلك في المدة الزمنية الواقعة بين (2021/02/01 حتى 2021/04/01)، بمعدل جلستين أسبوعياً تقريباً، حيث كانت الجلسة الأولى عبارة عن جلسة تمهيدية بتاريخ الاثنين 2021\02\01 للمجموعة التجريبية، وتمحورت هذه الجلسة حول التعريف بمحتوى البرنامج وأهدافه، والاتفاق على تقنيات العمل ضمن الجلسات؛ بينما كانت الجلسة الأخير هي جلسة ختامية بتاريخ الخميس 2021/04/01، تم فيها إجراء مراجعة شاملة لكل مواد جلسات البرنامج تحضيراً لهم للاختبار النهائي.

5-3-13- التحقق من أثر البرنامج التدريبي بإجراء (التطبيق البعدي المباشر) من تطبيق مقياس عادات الدراسة والاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تاريخ الأحد 2021/04/04 ولغاية الخميس 2021\04\08.

5-3-14- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي بإجراء (الدراسة التتبعية) من إعادة تطبيق مقياس عادات الدراسة والاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر تقريباً من انتهاء تطبيق البرنامج بتاريخ الأربعاء والخميس (05 و 2021/05/06).

5-3-15- إجراء المقارنات (القبليّة، البعديّة) بين رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من التحليلات الإحصائية، والتوصل إلى نتائج الدراسة وعرضها، وإجراء المقارنة (البعديّة، البعديّة المؤجلة) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية.

5-3-16- مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بمراحل تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي وتطبيقها جميعها ، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

5-4- ملاحظات عامة على تطبيق التجربة النهائية:

بعد الانتهاء من العمل التجريبي الذي استمر طوال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020-2021، وذلك في المدة الزمنية الواقعة بين (2021/02/01 حتى 2021/04/01)، حيث أجريت الاختبارات البعدية على المجموعتين التجريبي والضابطة لتقييم أثر البرنامج التدريبي، ومدى الفائدة التي تحققت، ومن خلال ما تقدم تم إجراء تقييم لكل العمل التجريبي وللآلية المستخدمة في تدريس البرنامج التدريبي، حيث تم رصد الملاحظات الآتية:

5-4-1- كان هناك عدم تقبل واضح لطريقة التدريس في ضوء نظرية أوزوبل في بداية الجلسات ما لبث أن تحول إلى تكيف طبيعي مع هذه الطريقة والمواد والتمارين عند التقدم في التدريب وازدياد الخبرة في هذه المجال.

5-4-2- كان هناك بعض الفوضى في الجلستين الأولى والثانية لدى أفراد المجموعة التجريبية سرعان ما أخذ بالتناقص شيئاً فشيئاً، وهذا يعود لعدم تعود الطلبة على العمل الجماعي.

5-4-3- زيادة التفاعل الإيجابي لدى الطلبة مع تقدم الجلسات التدريبية بسبب إزالة حواجز الخوف من الإجابة.

5-4-4- في بعض الأحيان كان الطلبة المتفوقون يميلون إلى الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الجلسة جميعها ، لذا اعتمد على تجاهلهم أحياناً من أجل إفساح الفرصة لباقي الطلاب، وفي بعض الأحيان كانوا يوضعون في مجموعات صغيرة حتى يلقى الضوء على إجاباتهم.

5-4-5- كان يتعين قائد للمجموعة مهمته تسجيل الإجابات بشكل سريع، وتأكيد فكرة تسجيل الإجابات بعبارات سريعة وقصيرة وإن كانت هناك أخطاء لغوية.

5-4-6- أغلب الأحيان كان يتعين قائد المجموعة من الطلبة المتفوقين والذين يحبون الظهور، وذلك لإفساح الفرصة لباقي الطلبة بالتفكير بالقضايا المطروحة.

5-4-7- قائد المجموعة كان يعين قبل طرح التمارين وكان يتم تبديله كل جلستين.

5-4-8- أحياناً كان بعض الطلبة يسخر من إجابات زملائهم، وكان يتم تلافي هذا الموضوع من تعزيز هذه الإجابات.

5-4-9- كانت تعطى في نهاية كل جلسة وظيفة (واجب بيتي) وذلك من أجل ضمان استمرار أثر التعلم حتى بعد انتهاء الجلسة، ومن أجل تثبيت المعلومات المكتسبة من قبل الطلبة.

6- صعوبات تطبيق إجراءات الدراسة ومواجهتها:

لا بد لكل عمل من مواجهة صعوبات متنوعة، وقد واجهت الدراسة الحالية الصعوبات الآتية:

6-1- وجود بعض الطلبة الانعزاليين الذين يفضلون الانسحاب أو الكف عن المشاركة في ثناء تنفيذ النشاطات

الخاصة بالبرنامج بشكل جماعي، وتبعاً لذلك فقد تم التخلص من هذه المشكلة عن طريق ما يأتي :

6-1-1- جذب الطالب المنزوي إلى النقاش عن طريق توجيه سؤال إليه بحيث يكون بمقدوره الإجابة عنه.

6-1-2- أحياناً يجذب الطالب إلى النقاش من إحداث موقف يستوجب الثناء على الطالب.

6-2- اعتراض مديري المدارس في البداية على تطبيق البرنامج التدريبي، وقد عولج ذلك عن طريق الحصول على

تسهيل مهمة من قبل مديرية التربية.

6-3- عدم القدرة على الاستفادة من عرض الجلسات على شاشة العرض باستخدام برنامج العروض التقديمية

(Microsoft PowerPoint) ، وذلك بسبب الانقطاع المتكرر للكهرباء.

6-4- صعوبة تكيف الطلبة في بداية تنفيذ التجربة مع مفهوم البرنامج وإجراءاته وأساليبه وطبيعة العمل التعاوني فيه.

إضافة إلى وجود صعوبات أخرى تم التغلب عليها نتيجةً لتعاون إدارات المدارس التي طبقت فيها الدراسة، وإن

مساعدة السادة المدرسين والموجهين في المدارس كان له الدور الكبير في التغلب على هذه الصعوبات حتى تمت عملية

تطبيق البرنامج والأدوات ومن ثم إنجاز هذه الدراسة.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللوصول إلى النتائج المتوخاة، استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

(Statistical Package Of Social Sciences)، إذ استخدمت المعالجات الآتية للتحقق من صلاحية أدوات

الدراسة:

- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.

- معامل الارتباط إلفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

- معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات بطريقة الإعادة.

واستخدمت المعالجات الآتية للوصول إلى النتائج:

- الإحصاء الوصفي من أجل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من أفراد المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية.

- مقياس مان ويتني الرتبي (Ranks Mann-Whitney Test) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المستقلة (المجموعتين الضابطة والتجريبية).
- مقياس ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المرتبطة.
- استخدم القانون التالي لقياس النسبة المئوية لبقاء أثر البرنامج التدريبي بعد مدة زمنية من التوقف عن تطبيق البرنامج على النحو الآتي:

$$\text{النسبة المئوية لبقاء أثر البرنامج} = \frac{\text{متوسط درجات الطلبة في التطبيق المؤجل}}{\text{متوسط درجات الطلبة التطبيق البعدي}} \times 100$$

• (القاسم, 2010, 187)

- كوهين لقياس حجم أثر البرنامج التدريبي في ضوء نظرية أوزوبل (المتغير المستقل) في تحسين العادات الدراسية (متغير تابع) لدى طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلاً في مدارس الغوث الدولية بمحافظة دمشق وذلك وفق القانون الآتي: $\frac{Z}{\sqrt{n}}$.

ويأتي استخدام طرائق المعالجة الإحصائية اللامعلمية أو اللابرامترية المتضمنة في برنامج (spss) انطلاقاً من طبيعة البيانات التي تم جمعها ومستوى القياس المرتبط بها، فالمجموعتان (التجريبية والضابطة) من نوع (العينات المقصودة) وتوزع هاتين العينتين في المجتمع الأصلي هو توزيع حر (غير طبيعي) وفق منحى غاوس وبالتالي فإن عينات من هذا النوع لا تمثل جميع أفراد وخصائص المجتمع الأصلي الذي سحبت منه (أبو علام، 1993، 32-36)، وبالتالي فإن نتائج التحليلات الإحصائية هي نتائج لا معلمية وتخص أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) فقط، بهدف تحديد مدى التغير الذي طرأ على كلا المجموعتين سواء كان مصدر هذا التغير هو البرنامج التدريبي أم غيره.

استُعملت ببرنامج أكسل (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية، وأخيراً لابد من الإشارة إلى أنه اعتمد مستوى الدلالة (0.05) معياراً لرفض أو قبول الفرضية، وإذا كان الاختبار الإحصائي المستخدم دالاً عند مستوى دلالة (0.01) إذ سيشار إلى ذلك رغبة في المزيد من الدقة والتوضيح.

تعقيب:

تضمن هذا الفصل توضيحاً لفرضيات الدراسة وللمنهج المتبع، وإجراءات التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، كما تضمن عرضاً تفصيلياً لعينة الدراسة وكيفية اختيارها، وتحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة على متغيرات (العمر، مستوى عادات الدراسة، وفي الاختبار التحصيلي في مادة العلوم) إضافة إلى شرح إجراءات تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة تمهيداً لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً ، والتي ستعرض مفصلاً في الفصل التالي.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

توطئة

1- نتائج اختبار فرضيات الدراسة وتحليلها وتفسيرها

1-1- نتائج اختبار فرضيات الدراسة وتحليلها

1-1-1- نتائج اختبار الفرضية الأولى وتحليلها

2-1-1- نتائج اختبار الفرضية الثانية وتحليلها

3-1-1- نتائج اختبار الفرضية الثالثة وتحليلها

4-1-1- نتائج اختبار الفرضية الرابعة وتحليلها

5-1-1- نتائج اختبار الفرضية الخامسة وتحليلها

6-1-1- نتائج اختبار الفرضية السادسة وتحليلها

7-1-1- نتائج اختبار الفرضية السابعة وتحليلها

8-1-1- نتائج اختبار الفرضية الثامنة وتحليلها

2-1- تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

2- ملخص عام عن نتائج الدراسة

3- مقترحات الدراسة

توطئة

يتناول هذا الفصل المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة وتحليلها وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة التجريبية التي جرت في بيئات محلية وعربية وأجنبية، كما يتضمن هذا الفصل ملخصاً عاماً لنتائج الدراسة، وتقديم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تغني الدراسة في مجال المتغيرات المدروسة، ولقد تم في هذا الفصل التحقق من أثر برنامج تدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلياً في مدارس الغوث الدولية بمحافظة دمشق، وذلك من حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي ومقياس عادات الدراسة في التطبيقين (القبلي والبعدي المباشر)، وحساب الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فقط على الاختبار التحصيلي وعادات الدراسة في التطبيقين (القبلي والبعدي المباشر)، و(البعدي المباشر والبعدي المؤجل)، وحساب الأثر باستخدام معادلة كوهين، وحساب النسبة المئوية لبقاء أثر البرنامج التدريبي، وفيما يأتي عرض مفصل لنتائج فرضيات الدراسة.

1- نتائج اختبار فرضيات الدراسة وتحليلها وتفسيرها

1-1- نتائج اختبار فرضيات الدراسة وتحليلها

1-1-1- نتائج الفرضية الأولى وتحليلها

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي".

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج

وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	القبلي	3.2	1.373
	البعدي المباشر	7.07	1.580

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، إذ بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (3.2) ، بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر (7.07)، وللكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

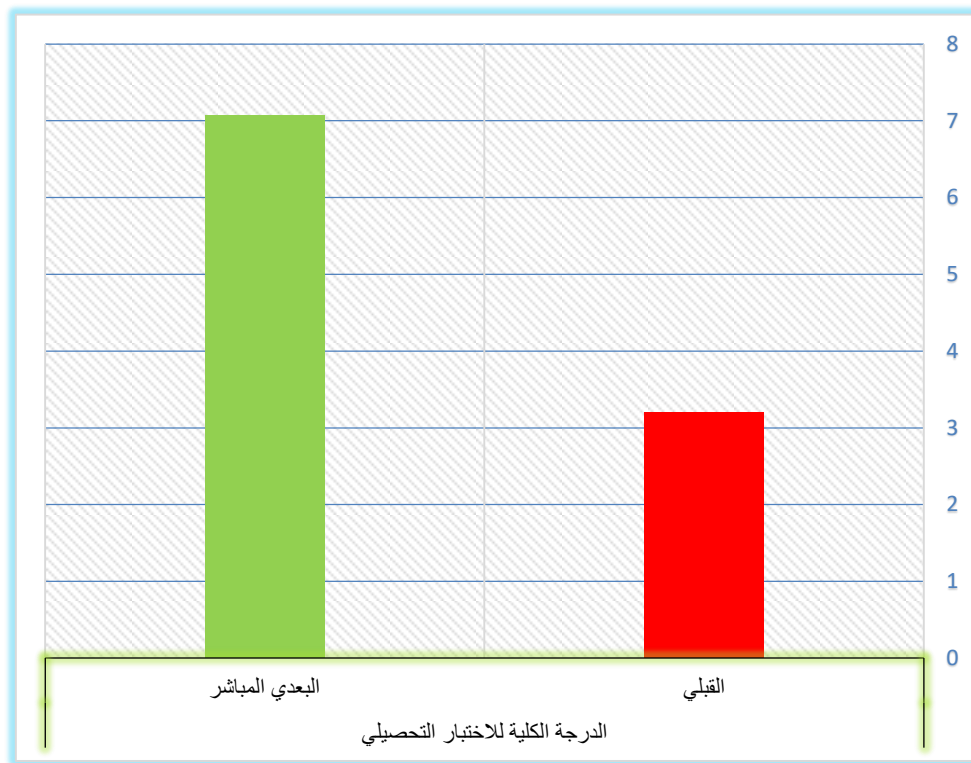
جدول (23) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي المباشر على الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
الدرجة	السالبة	0	.00	.00	3.471	0.000	دال	0.633	مرتفع
الكلية	الموجبة	15	8.00	120.00					
	المتعادلة	0							

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت (3.471) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المباشر".

ومن أجل تعرّف مقدار الكسب أو التعلم الحاصل لدى أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج حسب حجم الأثر وذلك وفق القانون الآتي: $\frac{Z}{\sqrt{n}}$ وقد بلغ بالنسبة للدرجة الكلية (0.633)، وبالعودة إلى الجدول (20) يلاحظ أنه حجم أثر مرتفع مما يؤكد أن للبرنامج أثراً مرتفعاً في تحسين مستوى التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية. والمخطط البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الاختبار التحصيلي:



شكل (2) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية

في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الاختبار التحصيلي

يلاحظ من الشكل السابق أنَّ هناك فروقاً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق

البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المباشر.

2-1-1- نتائج الفرضية الثانية وتحليلها

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية".

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة

التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية، كما هو

موضح في الجدول الآتي:

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم المادة الدراسية	القبلي	4.40	.632
	البعدي المباشر	7.27	1.033
العلاقة المتبادلة	القبلي	7.20	.414
	البعدي المباشر	11.67	1.676
دمج المادة الجديدة	القبلي	5.20	.414
	البعدي المباشر	7.93	.799
الانتقال من المشخص إلى المجرد	القبلي	5.20	.414
	البعدي المباشر	8.13	.743
التعلم بالاكتشاف	القبلي	10.13	.352
	البعدي المباشر	14.27	1.624
الدرجة الكلية	القبلي	32.13	.834
	البعدي المباشر	49.27	2.789

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق قد بلغ في التطبيق القبلي لُبعد تنظيم المادة الدراسية (4.4)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (7.2)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (5.2)، وفي بُعد الانتقال من المشخص إلى المجرد (5.2)، وفي بُعد التعلم بالاكتشاف (10.13)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (32.13)، على حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر لُبعد تنظيم المادة الدراسية (7.27)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (11.67)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (7.93)، وفي بُعد الانتقال من المشخص إلى المجرد (8.13)، وفي بُعد التعلم بالاكتشاف (14.27)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (49.27)، وللكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (25) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
تنظيم المادة الدراسية	السالبة	0	0.00	0.00	3.424	0.001	دال	0.625	مرتفع
	الموجبة	15	8.00	120.00					
	المتعادلة	0							
العلاقة المتبادلة	السالبة	0	0.00	0.00	3.422	0.001	دال	0.624	مرتفع
	الموجبة	15	8.00	120.00					
	المتعادلة	0							
دمج المادة الجديدة	السالبة	0	0.00	0.00	3.449	0.001	دال	0.629	مرتفع
	الموجبة	15	8.00	120.00					
	المتعادلة	0							
الانتقال من الشخص إلى المجرد	السالبة	0	0.00	0.00	3.477	0.001	دال	0.634	مرتفع
	الموجبة	15	8.00	120.00					
	المتعادلة	0							
التعلم بالاكتشاف	السالبة	0	0.00	0.00	3.426	0.001	دال	0.625	مرتفع
	الموجبة	15	8.00	120.00					
	المتعادلة	0							
الدرجة الكلية	السالبة	0	0.00	0.00	3.423	0.001	دال	0.624	مرتفع
	الموجبة	15	8.00	120.00					
	المتعادلة	0							

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة إلى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة

الكلية كما يأتي: (3.424، 3.422، 3.449، 3.477، 3.426، 3.423) عند القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر

من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: "توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على

الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي المباشر".

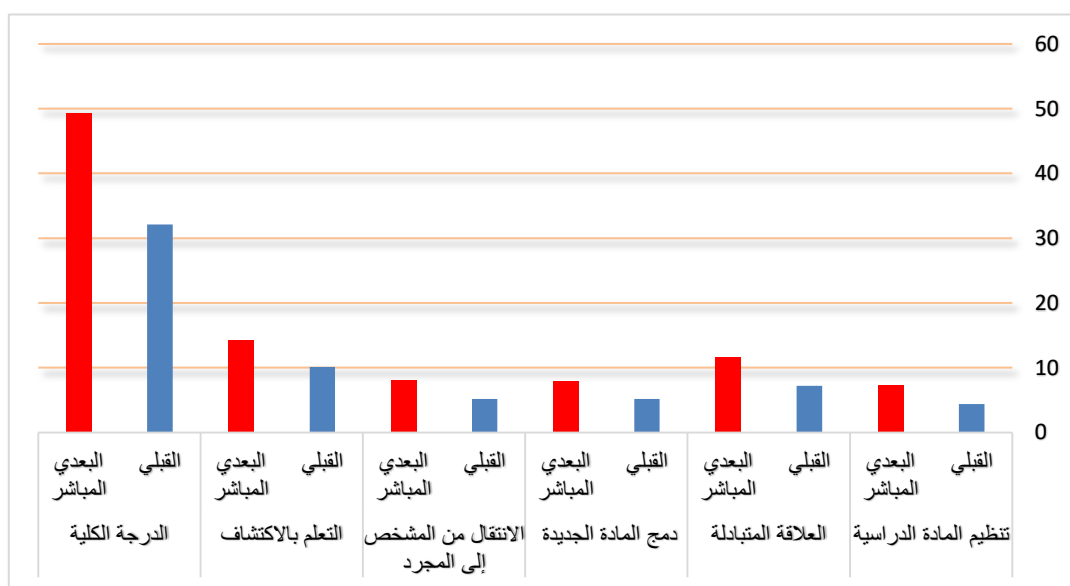
ومن أجل تعرّف مقدار الكسب أو التعلم الحاصل لدى أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج حسب

حجم الأثر وذلك وفق القانون الآتي: $\frac{Z}{\sqrt{n}}$ وقد بلغ بالنسبة لبعد تنظيم المادة الدراسية (0.625)، ولبعد العلاقة المتبادلة

(0.624)، ولبعد دمج المادة الجديدة (0.629)، ولبعد الانتقال من الشخص إلى المجرد (0.634)، ولبعد التعلم

بالاكتشاف (0.625)، وعلى الدرجة الكلية (0.624)، وبالعودة إلى الجدول (20) يلاحظ أنه حجم أثر مرتفع مما يؤكد أن للبرنامج أثراً مرتفعاً في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى أفراد المجموعة التجريبية ضعيفي التحصيل.

والمخطط البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية:



شكل (3) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

يلاحظ من الشكل السابق أنَّ هناك فروقاً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي المباشر.

3-1-1- نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة

الضابطة قبل تطبيق وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي".

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة قبل

تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج

وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	القبلي	3.07	1.486
	البعدي المباشر	3.13	1.302

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي بلغ (3.07)، على حين

بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر (3.13)، وللكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي

المباشر استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (27) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة

في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	السالبة	3	4.00	12.00	0.378	0.705	غير دال
	الموجبة	4	4.00	16.00			
	المتعادلة	8					

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت (0.378) عند القيمة الاحتمالية (0.705) وهي أكبر من مستوى

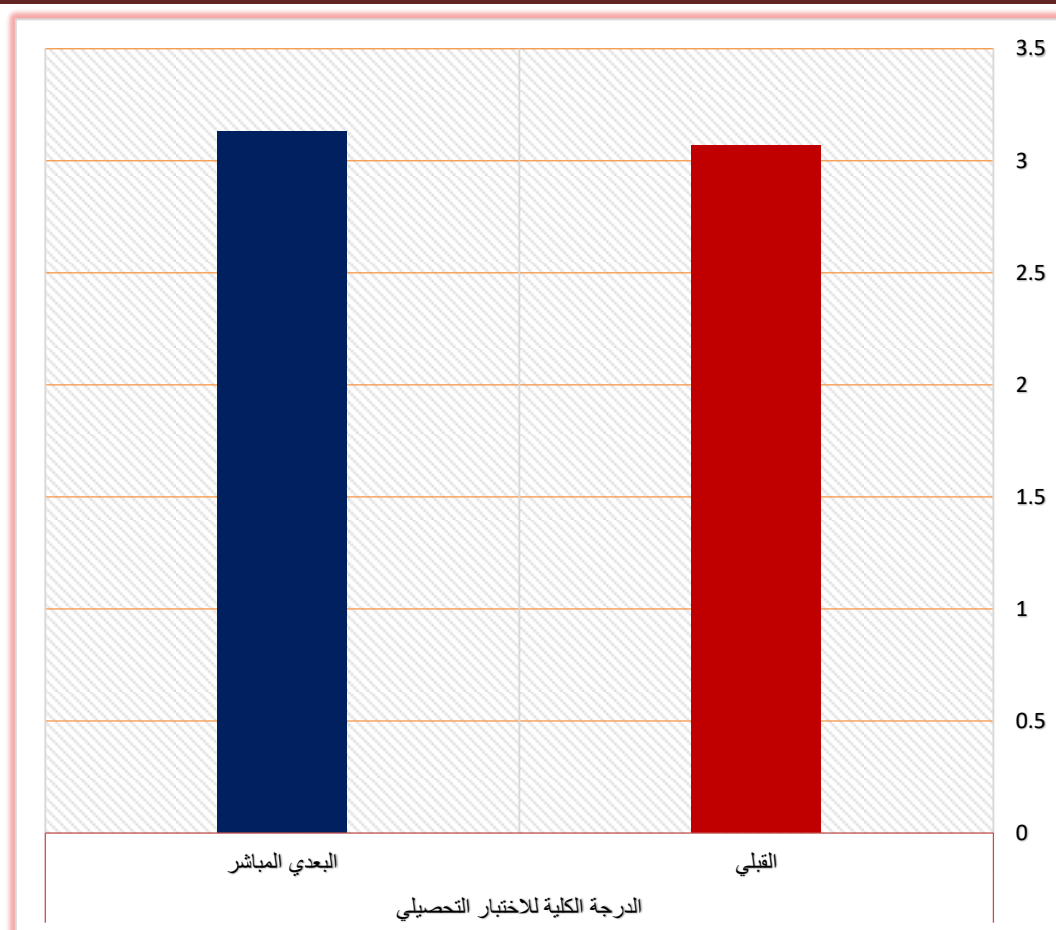
الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثمَّ تقبل الفرضية الصفرية أي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار

التحصيلي".

والمخطط البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

المباشر على الاختبار التحصيلي:



شكل (4) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة

في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الاختبار التحصيلي

يلاحظ من الشكل السابق عدم وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق

البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

4-1-1- نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة

الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية".

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة

الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية، كما هو

موضح في الجدول الآتي:

جدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر

على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم المادة الدراسية	القبلي	4.47	.640
	البعدي المباشر	4.67	.724
العلاقة المتبادلة	القبلي	7.27	.458
	البعدي المباشر	7.33	.488
دمج المادة الجديدة	القبلي	5.27	.458
	البعدي المباشر	5.40	.507
الانتقال من الشخص إلى المجرّد	القبلي	5.13	.352
	البعدي المباشر	5.33	.488
التعلم بالاكشاف	القبلي	10.27	.458
	البعدي المباشر	10.40	.507
الدرجة الكلية	القبلي	32.40	1.056
	البعدي المباشر	33.13	1.685

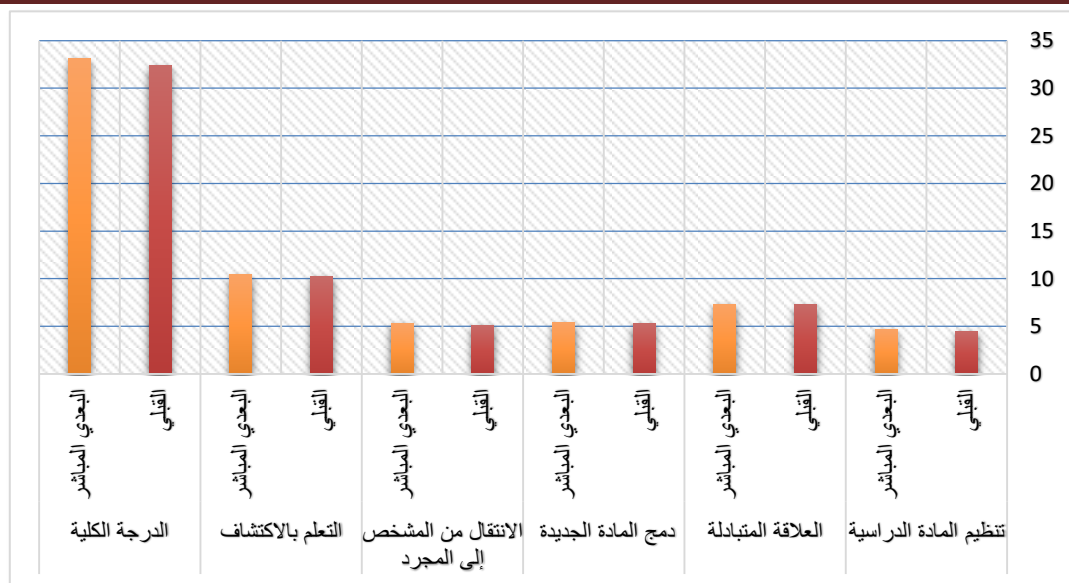
يتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق قد بلغ في التطبيق القبلي لبُعد تنظيم المادة الدراسية (4.47)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (7.27)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (5.27)، وفي بُعد الانتقال من الشخص إلى المجرّد (5.13)، وفي بُعد التعلم بالاكشاف (10.27)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (32.4)، على حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر لبُعد تنظيم المادة الدراسية (4.67)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (7.33)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (5.4)، وفي بُعد الانتقال من الشخص إلى المجرّد (5.33)، وفي بُعد التعلم بالاكشاف (10.4)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (33.13)، وللكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (29) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
تنظيم المادة الدراسية	السالبة	1	3.00	3.00	1.342	0.180	غير دال
	الموجبة	4	3.00	12.00			
	المتعادلة	10					
العلاقة المتبادلة	السالبة	3	4.00	12.00	0.378	0.705	غير دال
	الموجبة	4	4.00	16.00			
	المتعادلة	8					
دمج المادة الجديدة	السالبة	2	3.50	7.00	0.816	0.414	غير دال
	الموجبة	4	3.50	14.00			
	المتعادلة	9					
الانتقال من الشخص إلى المجرّد	السالبة	0	.00	.00	1.732	0.083	غير دال
	الموجبة	3	2.00	6.00			
	المتعادلة	12					
التعلم بالاكتشاف	السالبة	3	4.50	13.50	0.707	0.480	غير دال
	الموجبة	5	4.50	22.50			
	المتعادلة	7					
الدرجة الكلية	السالبة	3	6.17	18.50	1.313	0.189	غير دال
	الموجبة	8	5.94	47.50			
	المتعادلة	4					

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة إلى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما يأتي: (1.342، 0.378، 0.816، 1.732، 0.707، 1.313) عند القيم الاحتمالية (0.180، 0.705، 0.414، 0.083، 0.480، 0.189) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم تقبل الفرضية الصفرية أي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية".

والمخطط البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية:



شكل (5) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

يلاحظ من الشكل السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

5-1-1- نتائج الفرضية الخامسة وتحليلها

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة

الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج".

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين

الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج

الاختبار التحصيلي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الضابطة	3.13	1.302
التجريبية		7.07	1.580

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة قد بلغ في الدرجة الكلية للاختبار

التحصيلي (3.07)، على حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

(3.2)، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية

للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج استخدم اختبار مان وتي (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (31) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	الضابطة	15	8.20	123.00	3	4.573	.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	22.80	342.00				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (4.573) عند القيمة

الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثمّ ترفض الفرضية الصفرية وتقبل

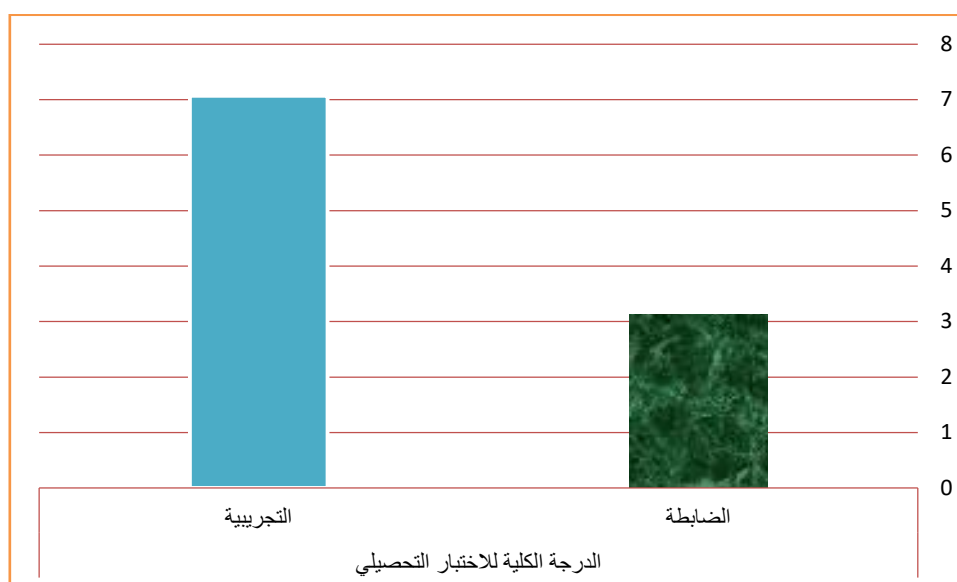
الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات

رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة

التجريبية.

والمخطط البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

على الاختبار التحصيلي :



شكل (6) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي

يلاحظ من الشكل السابق وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية

على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

1-1-6- نتائج الفرضية السادسة وتحليلها

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة

الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج".

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين

الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج، كما هو موضح في

الجدول الآتي:

جدول (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية

لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج

أبعاد المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم المادة الدراسية	الضابطة	4.67	.724
	التجريبية	7.27	1.033
العلاقة المتبادلة	الضابطة	7.33	.488
	التجريبية	11.67	1.676
دمج المادة الجديدة	الضابطة	5.40	.507
	التجريبية	7.93	.799
الانتقال من المشخص إلى المجرد	الضابطة	5.33	.488
	التجريبية	8.13	.743
التعلم بالاكتشاف	الضابطة	10.40	.507
	التجريبية	14.27	1.624
الدرجة الكلية	الضابطة	33.13	1.685
	التجريبية	49.27	2.789

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة قد بلغ في بُعد تنظيم المادة الدراسية

(4.67)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (7.33)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (5.4)، وفي بُعد الانتقال

من المشخص إلى المجرد (5.33)، وفي بُعد التعلم بالاكتشاف (10.4)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (33.13).

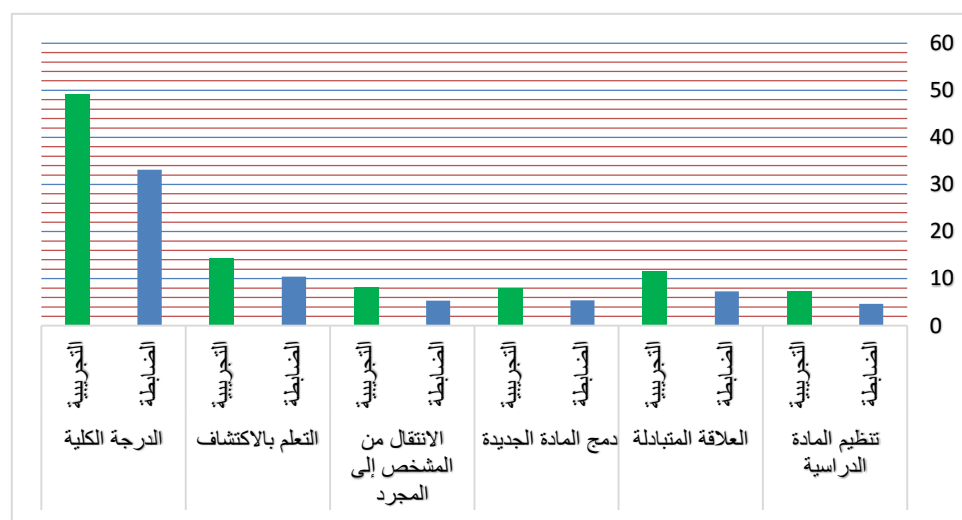
على حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في بُعد تنظيم المادة الدراسية (7.27)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (11.67)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (7.93)، وفي بُعد الانتقال من الشخص إلى المجرد (8.13)، وفي بُعد التعلم بالاكشاف (14.27)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (49.27)، وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج استخدم اختبار مان وتي (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (33) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
تنظيم المادة الدراسية	الضابطة	15	8.27	124.00	4.000	4.581	0.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	22.73	341.00				
العلاقة المتبادلة	الضابطة	15	8.00	120.00	0.000	4.776	0.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	23.00	345.00				
دمج المادة الجديدة	الضابطة	15	8.00	120.00	0.000	4.785	0.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	23.00	345.00				
الانتقال من الشخص إلى المجرد	الضابطة	15	8.00	120.00	0.000	4.810	0.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	23.00	345.00				
التعلم بالاكشاف	الضابطة	15	8.00	120.00	0.000	4.760	0.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	23.00	345.00				
الدرجة الكلية	الضابطة	15	8.00	120.00	0.000	4.687	0.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	23.00	345.00				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة إلى كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما يأتي: (4.581، 4.776، 4.785، 4.810، 4.760، 4.687) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم تقبل الفرضية الصفرية أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

والمخطط البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج:



شكل (7) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج

يلاحظ من الشكل السابق وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

7-1-1- نتائج الفرضية السابعة وتحليلها

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي".

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة

التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الاختبار التحصيلي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	البعدي المباشر	7.07	1.580
	البعدي المؤجل	6.67	1.676

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر أكبر من

متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل، إذ بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

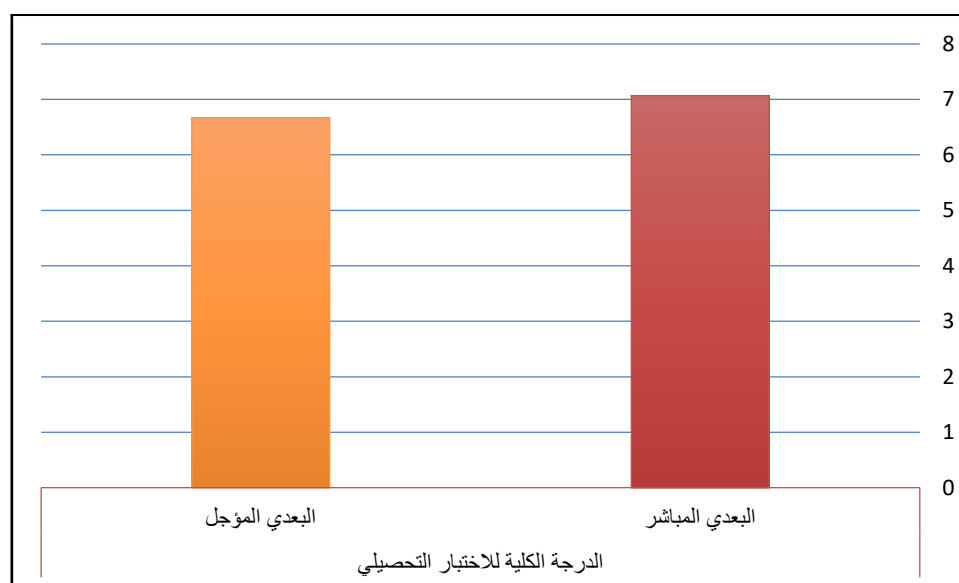
المباشر (7.07)، على حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل (6.67)، وللكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (35) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار	نسبة استمرار الفاعلية
الدرجة الكلية	السالبة	7	5.14	36.00	1.732	0.083	غير دال	%94.34
	الموجبة	2	4.50	9.00				
	المتعادلة	6						

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت (1.732) عند القيمة الاحتمالية (0.083) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثمَّ تقبل الفرضية الصفرية أي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي".

والمخطط البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي:



شكل (8) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

يلاحظ من الشكل السابق عدم وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

وتبعاً لذلك يلاحظ من الجدول (35) أن نسبة استمرار أثر البرنامج التدريبي كانت في الاختبار التحصيلي بلغت (94.34%)، وهذا يدل على استمرار أثر البرنامج التدريبي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة المقصرين تحصيلاً وعدم تأثره بعامل الزمن، ويؤكد كذلك اكتساب أفراد المجموعة التجريبية المهارات والاستراتيجية المناسبة، وكذلك انتقال أثر التعلم الناجم عن حضور جلسات البرنامج، التي مكنتهم من الحفاظ على مستواهم السابق في التحصيل الدراسي.

1-1-8- نتائج الفرضية الثامنة وتحليلها

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية". للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم المادة الدراسية	البعدي المباشر	7.27	1.033
	البعدي المؤجل	7.20	1.082
العلاقة المتبادلة	البعدي المباشر	11.67	1.676
	البعدي المؤجل	11.53	1.727
دمج المادة الجديدة	البعدي المباشر	7.93	.799
	البعدي المؤجل	7.87	.915
الانتقال من الشخص إلى المجرّد	البعدي المباشر	8.13	.743
	البعدي المؤجل	8.00	.655
التعلم بالاكتشاف	البعدي المباشر	14.27	1.624
	البعدي المؤجل	14.13	1.685
الدرجة الكلية	البعدي المباشر	49.27	2.789
	البعدي المؤجل	48.73	2.865

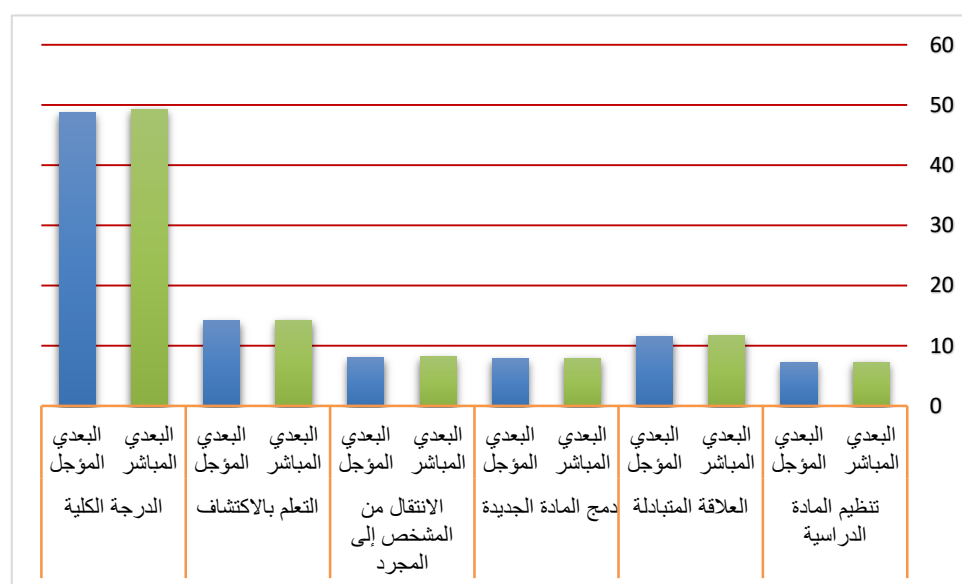
يتضح من الجدول السابق أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق قد بلغ في التطبيق القبلي بُعد تنظيم المادة الدراسية (7.27)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (11.67)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (7.93)، وفي بُعد الانتقال من المشخص إلى المجرد (8.13)، وفي بُعد التعلم بالاكشاف (14.27)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (49.27)، على حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر لُبعد تنظيم المادة الدراسية (7.2)، وفي بُعد العلاقة المتبادلة (11.53)، وفي بُعد دمج المادة الجديدة في البنية المعرفية (7.87)، وفي بُعد الانتقال من المشخص إلى المجرد (8)، وفي بُعد التعلم بالاكشاف (14.13)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (48.73)، وللكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (37) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار	نسبة استمرار الفاعلية
تنظيم المادة الدراسية	السالبة	1	1.00	1.00	1.000	0.317	غير دال	%99.03
	الموجبة	0	.00	.00				
	المتعادلة	14						
العلاقة المتبادلة	السالبة	2	1.50	3.00	1.414	0.157	غير دال	%98.80
	الموجبة	0	.00	.00				
	المتعادلة	13						
دمج المادة الجديدة	السالبة	2	2.00	4.00	0.577	0.564	غير دال	%99.24
	الموجبة	1	2.00	2.00				
	المتعادلة	12						
الانتقال من المشخص إلى المجرد	السالبة	2	1.50	3.00	1.414	0.157	غير دال	%98.40
	الموجبة	0	.00	.00				
	المتعادلة	13						
التعلم بالاكشاف	السالبة	2	1.50	3.00	1.414	0.157	غير دال	%99.01
	الموجبة	0	.00	.00				
	المتعادلة	13						
الدرجة الكلية	السالبة	5	3.70	18.50	1.725	0.084	غير دال	%98.90
	الموجبة	1	2.50	2.50				
	المتعادلة	9						

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) قد بلغت على التسلسل بالنسبة إلى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما يأتي: (1.000، 1.414، 0.577، 1.414، 1.725) عند القيم الاحتمالية (0.317، 0.157، 0.564، 0.157، 0.084) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثمَّ تقبل الفرضية الصفرية أي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية".

والمخطط البياني الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية:



شكل (9) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على مقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية

يلاحظ من الشكل السابق عدم وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

وتبعاً لذلك يلاحظ من الجدول (37) أن نسبة استمرار أثر البرنامج التدريبي كانت على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة (98.90%)، وتراوح نسبة استمرار أثر البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس عادات الدراسة ما بين (98.40%) في بعد الانتقال من المشخص إلى المجرد إلى (99.24%) في بعد دمج المادة الجديدة.

وهذا يدل على استمرار أثر البرنامج التدريبي في تحسين العادات الدراسية لدى الطلبة المقصرين تحصيلًا وعدم تأثره بعامل الزمن، ويؤكد كذلك اكتساب أفراد المجموعة التجريبية للعادات الدراسية المناسبة، وكذلك انتقال أثر التعلم الناجم عن حضور جلسات البرنامج التي مكنتهم من الحفاظ على مستواهم السابق في التحصيل الدراسي من اكتساب عادات دراسية فعالة.

1-2- تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر برنامج تدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلًا في مدارس الغوث الدولية بمحافظة دمشق، ولتحقيق هذا الهدف طبق البرنامج التدريبي في (16) حصة دراسية، أُجريت الاختبارات القبليّة والبعدية والبعدية المؤجلة من أجل الوصول إلى النتائج، وفيما يأتي تفسير لنتائج الدراسة:

1-2-1- تفسير أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى طلبة الصف الثامن

الأساسي المقصرين تحصيلًا والمتمثلة بنتائج فرضيات التطبيق البعدي إلى كل من الاختبار التحصيلي ومقياس عادات الدراسة (الفرضيات الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة):

يلاحظ من تحليل نتائج فرضية الدراسة الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المباشر.

تبين من تحليل نتائج فرضية الدراسة الثانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي المباشر.

ويلاحظ من تحليل نتائج فرضية الدراسة الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

وتبين من تحليل نتائج فرضية الدراسة الرابعة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

ويلاحظ من تحليل نتائج فرضية الدراسة الخامسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وتبين من تحليل نتائج فرضية الدراسة السادسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وتظهر نتائج قياس حجم الأثر تفوق نتائج المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على نتائجها في التطبيق القبلي، الأمر الذي يبين أثر البرنامج التدريبي المعد في ضوء نظرية أوزوبل في تحسين عادات الدراسة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المقصرين تحصيلًا.

وهذا الأثر للبرامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل يمكن أن يكون سببه ما يأتي:

1-1-2-1. إن التحسن المتمثل في ارتفاع أداء طلبة المجموعة التجريبية على مقياس عادات الدراسة والاختبار التحصيلي قد يرجع إلى أنهم تأثروا بالبرنامج التدريبي المعد في ضوء نظرية أوزوبل بهدف تحسين عادات الدراسة ومن ثم تحسين التحصيل الدراسي.

1-2-1-2. أهمية المنظمات المتقدمة وأثرها الكبير في تعليم الطلبة وإثارة الدافعية وحب التعلم للمادة الدراسية ومعرفة المفاهيم بطريقة صحيحة وترسيخها في أذهان الطلبة، ودورها في تقليل النسيان لأن اكتساب المعلومات في هذه الطريقة يكون عن طريق التفكير الصحيح.

1-2-1-3. إن استراتيجية المنظمات المتقدمة لأوزوبل تقوم على فكرة أساسية وهي أن التعلم ذا المعنى لا يحدث إلا إذا رُبِطت المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى الطلبة، وهذا ما يعرف بمفهوم معالجة المعلومات التي هي من المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها النظرية المعرفية، وهذا من شأنه أن يقلل من المفاهيم البديلة لدى الطلبة، إذ وجد المربون أن كثيرًا من الطلبة يمتلكون مفاهيم علمية بديلة بسبب المعلومات السابقة الموجودة في بنيتهم المعرفية، وأنهم يحكمون على المفاهيم الجديدة التي يتعلمونها من خبراتهم السابقة (طقطاقة، 2017، 93).

1-1-2-4. ما وفرة البرنامج من تدريبات مفيدة وممتعة، فضلاً المحيط التعليمي الجيد إذ روعي استخدام طريقة العمل ضمن الجلسات التي اعتمدت العمل ضمن مجموعات وهذا يعزز التعليم، فضلاً عن أسلوب الحوار والمناقشة المتبع بين المجموعات والمعلم.

1-1-2-5. قد يعزى أثر البرنامج إلى أن استراتيجية المنظمات المتقدمة عرضت المحتوى التعليمي لوحدة (الفقرات) مختلفة عما هو معروض في الكتاب المدرسي، وهي كذلك تركز انتباه الطلبة على الهدف منذ البداية، إذ يُقدّم المنظم المتقدم في بداية الدرس متسلسلاً منظماً، وهذا يساهم في تقليل المفاهيم البديلة لدى الطلبة.

1-1-2-6. وإن أشكال المنظم المتقدم ساعدت على تمثيل المفاهيم الواردة في الدرس تمثيلاً أكثر وضوحاً وشمولية، واحتواء بعض المنظمات على صور ساعد على تمثيل المفاهيم لدى الطلبة بشكل لفظي وبصري، فضلاً عن أن المنظمات المتقدمة تعطي فرصة للطلبة لاكتشاف المفهوم العلمي داخل هيكله الخاص بسبب العرض التقديمي للمنظم.

1-1-2-7. إن برنامج أوزوبل يساعد على تقديم المعلومات استنتاجياً، بحيث تقدم مجموعة من الأفكار العامة التي تساعد على اكتساب معاني جديدة أقل عمومية وأقل تفصيلاً، إذ يفسر أوزوبل عملية تمثيل المفهوم أنها عملية تعلم ذي معنى على أساس مبدأ الاحتواء، أي ربط المفهوم الجديد بالمفاهيم الموجودة مسبقاً في البنية المعرفية عند الطالب بطريقة تعطي المفهوم الجديد معنى واضحاً، وتؤدي إلى تثبيته في ذه الطالب، وكلما كانت البنية المعرفية السابقة واضحة ومحددة ومرتبطة بالموضوع المراد دراسته كانت عملية الاحتواء أفضل (إبراهيم، 2012، 192).

1-1-2-8. طبيعة جلسات البرنامج التدريبي والمتمثلة بالخروج عن المألوف في أثناء تنفيذ الدروس العادية، وغنى الأمثلة المطروحة وطريقة عرض الدروس باستخدام المنظمات المتقدمة، التي تجلت بالمشاركة الحبوية التي أبداه أفراد المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ التمارين، إذ انعكست إيجاباً في زيادة دافعيتهم في الموقف التدريبي الواحد تلو الآخر، وتجلت باتجاه إيجابي واضح نحو البرنامج التدريبي ما أدى إلى زيادة دافعية الطلبة الذي انعكس في تحسن عادات الدراسة لديهم وبآلاتي زيادة تحصيلهم الدراسي.

- 1-1-2-9. بعد أن تدرّبت المجموعة التجريبية _ شهرين_ على وحدة الفقرات في مادة العلوم باستخدام برنامج تدريبي معد في ضوء نظرية أوزوبل لتحسين عادات الدراسة، كان من المتوقع لها أن تتفوق في أدائها على المجموعة الضابطة بالنسبة لاختبار التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تحسن أدائها على مقياس العادات الدراسية نظراً للتأثير المشترك بين الاختبارين، إذ استفادت (المجموعة التجريبية) مما وفره البرنامج التدريبي لها من محيط تعليمي جيد، إذ أن أسلوب الحوار والمناقشة واستخدام التقنيات الحديثة في عرض المعلومة (باستخدام جهاز الإسقاط) وتوزيع الطلاب على مجموعات، واستخدام تمارين بشكل جماعي، وتطبيقات بشكل فردي، إضافة إلى تنوع في الأنشطة والتمارين المطروحة، بحيث تناسب كافة الطلاب وتوافق اهتماماتهم وميولهم، كل ذلك خلق جواً من التحفيز للطلاب للتعلم والاكتساب من عادات الدراسة الفعالة المطروحة ضمن البرنامج، وخصوصاً بعد أن لمس الطلاب بشكل عملي فائدة هذه العادات في حياتهم الدراسية.
- 1-1-2-10. تم الاعتماد في دروس البرنامج التدريبي على طريقة التعلم التعاوني التي أدت إلى ترسيخ العمل الجماعي بين الطلبة للبحث عن المعلومات ومعالجتها ما أدى إلى تشجيع النقد والحوار والمناقشة.
- 1-1-2-11. إن التعلم التعاوني المطبق في البرنامج التدريبي من عمل المجموعات والقائم على إشغال الذهن في حل مشكلات ومسائل يتم طرحها أثناء الدروس، قد منح الطلبة قدرًا كبيرًا من الثقة بالنفس، وساعد على إخراج الطلبة المنعزلين من انطوائهم وخجلهم من الإجابة والمشاركة.
- 1-1-2-12. ومن ناحية أخرى فإن العمل الجماعي من عمل المجموعات أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي قد ساهم في تحسن أداء المجموعة التجريبية، وهذا ما تمت ملاحظته من تنوع إجابات الطلبة وغناها.
- 1-1-2-13. جدة طريقة عرض الدروس التي تم تلقيها من قبل أفراد المجموعة التجريبية، والتي اعتمدت على استخدام المنظمات المتقدمة لأوزوبل (المنظم المتقدم الشارح والمنظم المتقدم المقارن)، وهي نادرًا ما تستخدم بشكل مباشر من المعلمين، وعندما استخدمت في هذه الدراسة، أبعدت الطلبة عن الطرائق التقليدية المملة والروتينية، ووفرت للطلبة جواً تعليمياً ونفسياً مريح لهم.
- 1-1-2-14. استخدام استراتيجية العصف الذهني في البرنامج التدريبي، الأمر الذي مكن طلبة المجموعة التجريبية من استخدام مهارات التفكير العليا في أثناء تحليل الأفكار ومعالجتها في أثناء الجلسات التدريبية.

1-2-1-15. ولدت دروس البرنامج التدريبي حالة من إثارة الدافعية للطلبة، نتيجة شعورهم بالمتعة في أثناء التدريب لكون

طبيعة دروس البرنامج التدريبي كانت تشكل نمطاً جديداً للتعلم وغير مألوف من الطلبة.

1-2-1-16. في هذا البرامج روعيت الفروق بين الطلاب إذ دُرِبَ الطلاب الضعاف نوعاً ما، أو غير المتحمسين للعمل

ضمن مجموعة من الرفاق، وهذا يسهل عليهم استيعاب المعلومة.

وأغلب هذه الأمور عانت منها المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب أو أي عامل تجريبي يتعلق بتحسين

عادات الدراسة مقارنةً بالمجموعة التجريبية التي دُرِبَت باستخدام البرنامج التدريبي المعد في ضوء نظرية أوزوبل.

هذا كله قد أدى إلى تحسن في أداء الطلاب أيضاً على مقياس العادات الدراسية، إذ إن أداء المجموعة التجريبية على

مقياس العادات الدراسية، كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة، إذ أن البرنامج المطبق كان يحوي بعض المهارات

الأساسية المستخدمة في طرائق دراسة الطلاب، فقد لوحظ أن الطلاب في أثناء تطبيق البرنامج كانوا يركزون على

اكتساب هذه المهارات لفائدتها بالنسبة إليهم عملياً في أثناء الدراسة، إذ أعدَّ الطلاب أنفسهم بحاجة إلى تلك المهارات من

أجل الدراسة. وهذا كله يؤكد أيضاً على افتقار عام لدى طلبتنا لطرائق ومهارات الاستدكار السليم الذي يؤدي إلى نتائج

جيدة وتحصيل مرتفع، وإن تطبيق برامج تدريبية تركز على تدريب وتعليم الطلاب طرائق الدراسة الصحيحة، من اختيار

للمكان، وتنظيم للوقت، واختيار الطرائق الصحيحة في قراءة وفهم وتركيز المواد، ومساعدتهم على الإعداد الجيد

للامتحان، والتخلص من قلق الامتحان، وهو أمر عملي يساعد الطلاب على تحقيق نتائج تحصيلية عالية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أثر استخدام تطبيقات نظرية أوزوبل في

زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مادة العلوم، ومن هذه الدراسات دراسة اسماعيل (2008)، ودراسة الحدابي

(2011)، ودراسة ابراهيم (2012)، دراسة أتوماتوفا (2013)، ودراسة كوشيك (Kowshik, 2015)

ودراسة يونس وآخرون (2015)، ودراسة شارما وباشوري (Sharma& Bachauri, 2016).

ويمكن القول إن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين عادات الدراسة والتحصيل الدراسي، فكلما زادت جودة عادات

الدراسة لدى الطلبة زاد التحصيل الدراسي لديه، وكذلك الأمر في التحصيل الدراسي الجيد الذي يعزى إلى تحسن عادات

الدراسة لدى الطلبة، وهذه النقطة تفتح المجال للبحث والتقصي الميداني الإحصائي على مجال واسع وممثل لطبيعة

العلاقة بين المتغيرين (عادات الدراسة والتحصيل الدراسي).

1-2-2-1- تفسير استمرار أثر البرنامج التدريبي والمتمثل بنتائج فرضيتي التطبيق المؤجل (الفرضية السابعة والثامنة):

ويلاحظ من تحليل نتائج الدراسة المعروضة في فرضيتي التطبيق المؤجل (الفرضية السابعة والثامنة) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس عادات الدراسة والاختبار التحصيلي في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل، وهذا الأمر يعزى إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي مع مرور شهر من انتهاء تطبيقه.

ويفسر استمرار أثر البرنامج التدريبي المعد وفقاً لنظرية أوزوبل مع مرور شهر من انتهاء التطبيق إلى ما يأتي:

1-2-2-1- الإجراءات الدقيقة المتبعة في تصميم جلسات البرنامج التدريبي، إذ اتصفت هذه الإجراءات بجودة العرض

والصياغة، إذ أُعدّت وفق المبادئ المنهجية التي وضعها أوزوبل، والبعيدة عن التخبط والسلوكيات العشوائية.

1-2-2-2- ساعدت طريقة المنظمات المتقدمة لأوزوبل على عرض المفاهيم العلمية المراد تدريسها في مادة العلوم

بطريقة مرتبة ومنظمة، ويترتب عليها انجذاب الطلبة للتعلم، وتصبح هذه المفاهيم مقبولة لدى الطلبة، يريدون

معرفة المزيد عنها، وتصبح أقل عرضة للنسيان، ولا سيما إذا رُبطت هذه المفاهيم بالمعرفة السابقة لديهم،

وهذا بدوره يؤدي إلى التعلم الفعال وإلى استمرار أثر التعلم.

1-2-2-3- إن استخدام البرنامج التدريبي المعد وفق المنظمات المتقدمة لأوزوبل يعمل على ترسيخ المعلومات وتخزينها

في الذاكرة طويلة المدى وهذا يقلل من احتمالية نسيانها، إذ اقترح أوزوبل أن المنظم المتقدم يعزز من

الاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات ويسهل تذكرها عند الحاجة لأن هذه المعلومات ترسخت في الذاكرة على

نحو منظم وأصبحت ذات معنى بالنسبة إلى المتعلم، وهذا ما يفسر سبب استمرار أثر التعلم للبرنامج

التدريبي بعد شهر من انتهائه.

1-2-2-4- استخدام الأسلوب المحدد في إعطاء الدروس النموذجية، وذلك من حيث إجراء تمهيد للجلسة بطرح قصة أو

مثال، وكذلك بإجراء التقويم المرحلي والنهائي، وكذلك إجراء مراجعة سريعة للدرس السابق قبل الانتقال إلى

درس جديد، ما يساعد على ربط المعلومات والحد من نسيانها كل هذه الأمور ساعدت على استمرار أثر

البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة ومن ثمّ زيادة مستوى التحصيلي الدراسي لدى الطلبة.

1-2-2-5- إن استراتيجيات المنظمات المتقدمة المستخدمة في البرنامج تمكن الطلبة من استخدام حواسهم وزيادة التركيز

ودقة الملاحظة، وذلك بإعادة التنظيم وبناء البنية المعرفية لدى الطلبة وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، و يُعدُّ أسلوب المنظمات المتقدمة أسلوبًا مميزًا في تنظيم المفاهيم العلمية هرميًا متسلسلاً من المفاهيم العامة الأكثر شمولية إلى المفاهيم الخاصة الأقل شمولية، وهي بذلك تساعد الطلبة على الربط بين المفاهيم، واستنتاج العلاقات المنطقية التي تربط بينها وتفسيرها، ثم التوصل إلى النتائج والتعميمات في نهاية الدرس، وهذا ما يعزز من استمرارية أثر التعلم والاحتفاظ بالمعلومات وعدم نسيانها.

1-2-2-6- الواجب المنزلي المطروح في ختام كل جلسة كان له دور كبير في مساعدة الطلبة على تثبيت الخبرات والمعلومات المكتسبة في أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، وكذلك في انتقال أثر التعلم إلى مواقف وقضايا أخرى.

1-2-2-7- ويمكن تفسير سبب استمرار أثر البرنامج التدريبي لدى طلبة المجموعة التجريبية وانعكاسه في عادات الدراسة والتحصيل الدراسي مقارنةً بالمجموعة الضابطة إلى أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة ومن ثمَّ زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

1-2-2-8- تنوع أساليب التدريب التي اتبعت في أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، إذ استخدمت طريقة العمل ضمن مجموعات، وكل مجموعة تتكون من (5) طلبة يتناقشون فيما بينهم جماعياً، وكذلك طريقة الحوار والمناقشة بين أفراد كل مجموعة من أجل حل المسائل المطروحة، وطريقة العصف الذهني بدعوة الطلبة إلى تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول التي تظهر في أذهانهم، وتدوينها على أوراق عملهم أو على السبورة أو قولها شفهيًا، فضلاً عن استخدام أسلوب التعزيز اللفظي (أحسنتم، أنتم مجموعة ممتازة ، أنتم مبدعون ، وأنا فخور بكم وبأفكاركم، والتربيت على الكتف، والتصفيق)، وإجراء منافسة بين المجموعات مع إعطاء اسم لتمييز كل مجموعة عن المجموعات الأخرى.

1-2-2-9- طبيعة جلسات البرنامج التدريبي التراكمية التي تساعد على مراجعة ما تعلمه سابقاً، وهذه الطبيعة التراكمية للجلسات في البرنامج التدريبي ساعدت على انتقال أثر التعلم واستمرار أثر البرنامج التدريبي حتى بعد انقضاء مدة شهر من تطبيقه.

10-2-2-1- إن التدريب والمران يؤدي إلى اكتساب الطلاب لعادات الدراسة الفعالة التي تسهم في تطبيقها لاحقاً من الطلبة وإحداث أثر تعلم فعال، وهذا إن دل على شيء، إنما يدل على أن التدريب المطبق على المجموعة التجريبية كان له الأثر الأكبر في تحسن أدائهم على مقياس عادات الدراسة وكذلك الأمر بالنسبة إلى الاختبار التحصيلي .

11-2-2-1- هذه النتائج إن دلت على شيء فإنما تدل على أن التدريب والمران (البرنامج المطبق على المجموعات التجريبية) كان ذا فائدة ونفع، وهذا ومن ثم يتفق مع معظم الدراسات التي تناولت موضوع التعلم، فلقد ورد في العديد من الأدبيات التي تناولت موضوع التعلم مفهوم انتقال أثر التدريب إثر ما يتلقاه الفرد من تعليم أو تدريب في مجال معين على مجالات أخرى.

12-2-2-1- إن استخدام التعلم باللعب في البرنامج أدى إلى ترسيخ الفكرة وتثبيتها في ذهن ومنع الملل في أثناء الجلسة التدريبية.

13-2-2-1- اعتمد نظام تعزيز المجموعات عند الإجابة الصحيحة.

14-2-2-1- إن عملية تحفيز الأفكار باستراتيجية العصف الذهني عند بداية كل درس من أجل تحفيز التفكير وربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة للوصول إلى الحل الصحيح كان له دور كبير في استمرار أثر التعلم للبرنامج التدريبي.

15-2-2-1- إثارة روح المنافسة بين المجموعات وذلك لجعل الجلسات ممتعة ومحفزة لتفكير الطلبة ومن ثم تعزيز المجموعة التي تكون إجاباتها جميعها صحيحة.

16-2-2-1- جعل جميع أفراد المجموعة مشاركين وذلك بتوزيع المهام على الأفراد جميعاً منعاً للاتكالية وتشجيع الطلبة الخجولين.

17-2-2-1- تنوع استخدام الوسائل التعليمية لجذب انتباه الطلبة للمعلومة.

18-2-2-1- جعل البرنامج الطالب مشاركاً بالعملية التعليمية وليس فقط مستمعاً بتحفيز مهارات التفكير العليا (الاستنتاج، والتفسير، والتصنيف).

19-2-2-1- اعتماد البرنامج على التقويم المرحلي لتأكد من مدى فهم الطالب للمعلومة وترسيخها في ذهن الطالب.

- 20-2-2-1- اعتماد البرنامج على تقديم التغذية الراجعة بتصحيح المعلومة الخاطئة ، وتعزيز المعلومة الصحيحة.
- 21-2-2-1- اعتماد البرنامج على تنوع أساليب التعزيز إما عن طريق كلمة أو استخدام بطاقات أو تقديم وسام الأمر الذي جعل الطلبة ينجذبون نحو المعلومات المقدمة بالبرنامج.
- 22-2-2-1- استخدام المنظم المقدم المقارن وذلك عندما تكون المعلومات جديدة وذلك من أجل منع التشويش والنسيان بمقارنتها بالمعلومات السابقة من حيث الشبه والاختلاف.
- 23-2-2-1- اعتماد البرنامج على الواجب البيتي من أجل التأكد من أن المعلومات والمهارات التي تعلمها الطالب في الجلسة ترسخت في ذهنه واستخدامها في معلومات غير معلومات الكتاب.
- 24-2-2-1- تدريس الطلبة التعلم بالاكتشاف وذلك إما التشریح أو عرض فيديوهات أو وضع مجسمات أمام الطالب وذلك لاستنتاج المعلومات ومن ثم تبقى راسخة في ذهنه.
- 25-2-2-1- استخدام خارطة المفاهيم في بداية كل صف من صفوف شعبة الفقاريات وذلك من أجل ربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة بأسلوب هرمي متسلسل وهذا يزيد من تفكير الطلبة والاحتفاظ بالمادة المتعلمة مدة أطول.
- وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت نظرية أوزوبل في اكتساب الطلبة عادات دراسية فعالة تؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي، إذ أكدت غالبية هذه الدراسات استمرار أثر التعلم بعد انتهاء عملية التعليم، ومن هذه الدراسات مثل دراسة حميد (2006)، ودراسة بيدوغان وبايندر (Beydogan & Bayindir, 2010)، ودراسة مقابلة وفلاحات (2010)، ودراسة التميمي (2011)، ودراسة فورة (2015)، ودراسة أحمد (2015)، ودراسة مرزة (2018).
- ومما تقدم يمكن القول إن الدراسة الحالية قد أثبتت أثر البرنامج التدريبي المعد في ضوء نظرية أوزوبل في تحسين عادات الدراسة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلاً في مدارس الغوث الدولية بمحافظة دمشق.

2- ملخص عام عن نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن ما يأتي:

1-2- أثر البرنامج التدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزوبل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي المقصرين تحصيلًا.

2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المباشر .

3-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي المباشر .

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي .

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

6-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

7-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

8-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي .

9-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس عادات الدراسة وأبعاده الفرعية.

3- مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من نتائج تجريبية، يمكن تحديد مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تكون ذات فائدة في مجال المتغيرات المدروسة، ويمكن إجمالها بما يأتي:

- 3-1- تضمين المواد الدراسية أنشطة معدة وفقاً لنظرية أوزوبل تسهم في تحسين عادات الدراسة والتحصيل الدراسي.
- 3-2- الاستفادة من نماذج الدروس التي أُعدت وفقاً لاستراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس العلوم.
- 3-3- ضرورة جعل التعلّم ضمن الصفوف تعلّماً جماعياً، لما له من دور في تسهيل عملة التعلّم، وتبعد الطلاب عن الملل وتعزز التغذية الراجعة.

3-4- تطبيق هذا البرنامج على فئات تعليمية أدنى لكي يحصل الطلاب على الفائدة المرجوة منه في مراحلهم العليا.

أما على صعيد البحث العلمي فيُقدّر ما يأتي:

- إجراء دراسة تهدف إلى المقارنة بين أثر المنظمات المتقدمة واستراتيجيات أخرى في المواد الدراسية المختلفة .
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تهدف إلى تقصي أثر إعداد برنامج في ضوء نظرية أوزوبل في تنمية التحصيل الدراسي في مواد الرياضيات واللغة العربية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تهدف إلى تقصي أثر إعداد برنامج في ضوء نظرية أوزوبل في تنمية أنواع مختلفة من التفكير كالتفكير الإبداعي، والتفكير العلمي.
- إجراء دراسات مماثلة على طلبة المراحل الدراسية الأخرى ذكوراً وإناثاً، للوقوف على أثر طريقة المنظمات المتقدمة لتدريس مقرر العلوم.

المراجع

1- المراجع العربية

2- المراجع الأجنبية

1- المراجع العربية:

- ابراهيم ، فواز.(2007). أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعتهم للتعليم. مجلة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية). عدد: 20. ص-ص: 25-75. غزة: فلسطين. جامعة غزة.
- ابراهيم، جمعة.(2012). أثر استخدام (أنموذجي جانيه وأوزيل) التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض، دراسة تجريبية في محافظة ريف دمشق. مجلة جامعة دمشق. مج: 28، عدد: 3، ص-ص: 159-196. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- أبو جادو، صالح محمد علي.(2000). علم النفس التربوي. ط: 2. عمان: الأردن. دار المسيرة.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال.(1996). علم النفس التربوي. ط: 4. القاهرة: مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام، رجاء محمود.(1993). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط: 3. القاهرة: مصر. دار النشر للجامعات.
- أبو عليا، محمد مصطفى.(1993). أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع. مجلة جامعة الملك سعود. مج: 5. ص-ص: 141-178. الرياض: السعودية. جامعة الملك سعود.
- أبو مصطفى، نظمي عودة.(1999). العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي عند أطفال المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية. مجلة التقويم والقياس النفسي. عدد: 14. ص-ص: 150-170. غزة- فلسطين. الجامعة الإسلامية.
- أبو هاشم، السيد محمد.(2008). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختيارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. مج: 1، عدد: 68. ص-ص: 55-76. بغداد: العراق. جامعة المنصورة.
- أحمد، نادية ستار.(2015). أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل طلبة المرحلة الثانية قسم الإرشاد في مادة العربية العامة. مجلة ديالى. عدد: 65. ص-ص: 566-593. بغداد: العراق. جامعة بغداد.

- اسماعيل، عواد.(2008). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر العلوم على التحصيل والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس في مدينة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. عدن: اليمن. جامعة عدن.
- بن رعود، عبيد.(2012). واقع الحياة بين التذكر والنسيان، دراسة نظرية نفسية عن طبيعة الذاكرة البشرية. مجلة كلية التربية. عدد: 13. ص-ص: 75-125. صنعاء: اليمن. جامعة صنعاء.
- بورزق، كمال.(2018). قراءة لنموذج أوزوبل في العملية التدريسية- الرياضيات، دراسة تطبيقية بقسم السنة الرابعة لابتدائية الطيب العوفي بالأغواط. مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والانسانية. عدد: 7. ص-ص: 282-293. الجزائر: الجزائر. جامعة زيان.
- بوزان، توني.(2005). تحكم بذاكرتك. الرياض: السعودية. مكتبة جرير.
- بوزان، توني.(2010). كيف ترسم خرائط العقل. ط: 6. الرياض، السعودية: مكتبة جرير.
- التميمي، أيمن عبد العزيز.(2011). أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية واستبقائها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الأساسية. ديالى: العراق. جامعة ديالى.
- التميمي، ميسون علي جواد.(2005). أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه لدى طالبات معهد اعداد المعلمات. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. بغداد: العراق. جامعة بغداد.
- جاسم، محمد.(2004). نظريات التعلم. ط: 1. عمان: الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- جمال، رشا.(2009). فاعلية الخرائط الذهنية على التحصيل الدراسي في الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الرياض: السعودية. جامعة الملك عبد العزيز.
- جناد، روعة عارف.(2005). فاعلية طريقتي المناقشة والمنظم المتقدم في تعليم مبادئ علم النفس لطلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة اللاذقية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- الحبش، محمد.(1994). فعالية برنامج مقترح لتطوير الأداء التدريسي لطلبة الدبلوم العام (شعبة مواد تجارية) في التربية العملية باستخدام أنموذجي التعليم الهرمي، والتعليم الشرحي ذو المعنى. مجلة كلية التربية. مج: 1، عدد: 18. ص-ص: 61-78. القاهرة: مصر. جامعة عين شمس.

- حبشي ، نجد.(2005). أثر استراتيجيات تنظيم التعلم ونماذج التعلم العقلية على استراتيجيات معالجة المعلومات لدى طلاب كلية التربية المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. مج:18، عدد:4. ص-ص:56-98. المنيا: مصر. جامعة المنية
- الحدابي ، دواد عبد الملك.(2011). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم على التحصيل العلمي لدى طالبات الصف السادس من التعليم الاساسي. المجلة العربية لتربية العملية. مج:1، عدد:1. ص-ص:134-158. صنعاء: اليمن، جامعة صنعاء.
- الحرفي ، لمى.(2011). فاعلية برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير في تحسين العادات الدراسية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- الحسيني، مسعودة أحمد.(2017). التعلم من وجهة نظر نظرية التعلم ذي المعنى (David Ausubel). مجلة كلية التربية. عدد: 12. ص-ص: 21-35. طرابلس: ليبيا. جامعة طرابلس.
- حمادنة، برهان.(2017). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستدكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. المجلة الأردنية للعلوم التربوية. مج: 13، عدد: 1. ص-ص: 119-131. عمان: الأردن. جامعة اليرموك.
- الحموري، هند.(2002). درجة ممارسة طلبة الجامعة الهاشمية للمهارات الدراسية أثناء وجودهم في مرحلة التعليم المدرسي ودرجة أهميتها لهم من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم التربوية. عدد: 2. ص-ص: 160-187. عمان: الأردن. الجامعة الأردنية.
- حميد، سعدي علي.(2006). أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الأملاء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. بغداد: العراق. الجامعة المستنصرية.
- الخروصي، خالد بن سيف.(2010). عادات الاستدكار لدى طلاب الجامعات في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. نزوى: سلطنة عمان. جامعة نزوى.
- الخزرجي، سليم ابراهيم.(2011). أساليب معاصرة في تدريس العلوم. عمان: الأردن. دار أسامة للنشر والتوزيع.

- خضير، لبنى. (2017). قياس العادات الدراسية لطلبة المرحلة الإعدادية. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية. مج:5، عدد: 34. ص-ص: 95-124. البصرة: العراق. جامعة البصرة.
- خطابية، عبدالله محمد. (2008). تعليم العلوم للجميع. عمان: الأردن. دار المسيرة.
- الخفاف، إيمان عباس. (2015). تأثير الإرشاد في العادات الدراسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني متوسط. عمان: الأردن. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- خير الله، سيد محمد. (1996). سيكولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق. بيروت: لبنان. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- دافيدوف، ليندا. (2003). الذاكرة والإدراك والوعي. ترجمة نجيب خزام وفؤاد أبو حطب. عمان: الأردن. الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- دروزة، أفنان نظير. (2004). أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاته. بيروت: لبنان. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- دفع الله، عبد الرحمن. (2005). علم النفس التربوي. الخرطوم: السودان. منشورات جامعة السودان المفتوحة.
- الدوماني، سعيد. (2012). فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال المتأخرين دراسياً - دراسة شبه تجريبية على عينة من الأطفال المتأخرين دراسياً. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- رحمة، عزيزة. (2004). فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثمانية عشرة سنة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- رزق، محمد عبد السميع. (2004). فاعلية برنامج لتجهز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستدكار والانجاز الأكاديمي. مجلة كلية التربية. عدد: 65. ص-ص: 9-30. بغداد: العراق. جامعة المنصورة.
- رشوان، ربيع. (2006). علم النفس المعرفي الذاكرة وتشفير المعلومات. القاهرة: مصر. عالم الكتب.
- الرفاعي، نجيب. (2006). الخريطة الذهنية خطوة بخطوة. الرياض: السعودية. مكتبة جرير.

- الرهوي، راجح. (2007). التأخر الدراسي وعلاقته بحاصل الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي - دراسة ميدانية مقارنة على عينة من تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية في مدينتي دمشق وعتن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- الزراد، فيصل محمد خير ويحيى، علي محمد. (1986). الإحصاء النفسي والتربوي "مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم. دبي: الإمارات العربية المتحدة. دار القلم.
- الزغلول، عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. ط:2. القاهرة: مصر. دار الكتاب الجامعي.
- زكري، نوال. (2008). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بجيزان. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: السعودية. جامعة أم القرى.
- زهران، حامد عبد السلام. (2002). التوجيه والإرشاد النفسي. ط:3. القاهرة: مصر. عالم الكتب.
- الزياد، فتحي مصطفى. (2006). علم النفس المعرفي دراسات وبحوث. القاهرة: مصر. دار الكتاب الجامعي.
- ساري، حلمي. (2000). علم النفس الاجتماعي. القدس: فلسطين. منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- سعيد، عبد العزيز. (2013). تعلم التفكير ومهاراته. ط:3. عمان: الأردن. دار الثقافة.
- سلامة، عبد الحافظ. (2003). تصميم التدريس. ط:1. الرياض: السعودية. دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- سليمان، سناء. (2005). عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة. القاهرة: مصر. عالم الكتب.
- شحاتة، حسن. (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: مصر. الدار المصرية اللبنانية.
- الشرقاوي، أنور محمد. (2003). علم النفس المعرفي. القاهرة: مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور. (1992). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشريف، كوثر عبد الرحيم شهاب. (2009). التربية العملية وتدريب العلوم. القاهرة: مصر. مكتبة النهضة المصرية.
- الشمري، مفرح مطني. (2006). أثر استخدام المنظمات المتقدمة وتعلم المفاهيم في تحصيل الصف الثاني الثانوي لبعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. صنعاء: اليمن: جامعة صنعاء.

- الشيخ، سليمان الخضري وعبد الرحيم، أنور رياض.(1993). مهارات التعلّم والاستذكار وعلاقته بدافعية التعلّم والذكاء والتحصيل. مجلة البحوث التربوية. مج: 1، عدد: 203. ص-ص: 78-112. الدوحة: قطر. جامعة قطر.
- صالح، ابراهيم محمد.(2009). علم النفس المعرفي واللغوي. عمان: الأردن. دار البداية.
- صالح، نعيمة.(2010). أثر تطبيق برنامج إرشادي جماعي في تخفيض قلق الامتحان وتغير عادات المذاكرة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. الجزائر: الجزائر. جامعة وهران.
- الضباعي، نوال.(2003). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف الثانوي العلمي في مادة الكيمياء في مدينة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. صنعاء: اليمن. جامعة صنعاء.
- طقطقة، منى محمد.(2017). أثر برنامج تعليمي قائم على المنظمات المتقدمة في التفكير الناقد والمفاهيم البديلة في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. نابلس: فلسطين. جامعة النجاح الوطنية.
- الطيب ، عصام.(2006). علم النفس المعرفي. ط:1. القاهرة: مصر. عالم الكتب.
- الطيطي، محمد حمد.(2004). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم - تعلمها وتعميمها. ط:1. عمان: الأردن. دار الأمل لمنشر والتوزيع.
- ظاظا، حيدر.(2010). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط:1. عمان: الأردن. دار وائل للنشر.
- العاني، إحسان عدنان.(2004). أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. بغداد: العراق. الجامعة المستنصرية.
- عبادة، أحمد.(2002). المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق. القاهرة: مصر. مركز الكتاب للنشر.
- عباس، سوسن.(2015). المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- عبد السلام ، مصطفى عبدالسلام.(2006). تدريس العلوم ومتطلبات العصر. القاهرة: مصر. دار الفكر العربي.
- عبد اللطيف، محمد خليفة.(2001). التعلم والدافعية. ط:1. القاهرة: مصر. دار غريب لطباعة والنشر.

- عبد الله ، ندى.(2007). مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الأردن. جامعة عمان للدراسات العليا.
- عبد المجيد ، عبد الرحمن.(2006). العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي وبعض استراتيجيات التعلم والاستذكار. مجلة دراسات نفسية، المعية النفسية السودانية. مج: 1، عدد: 1. ص-ص: 21-45. الخرطوم: السودان. جامعة الخرطوم.
- العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق.(2014). نظريات التعلم. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عثمان، عبد الله.(2011). الخارطة الذهنية. الكويت: الكويت. دار اقرأ للنشر والتوزيع.
- عدس، عبدالرحمن.(2005). علم النفس التربوي نظرة معاصرة. عمان: الأردن. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العدوان، زيد سليمان، والحوامدة، محمد فؤاد.(2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. عمان: الأردن. دار المسيرة.
- العزة، سعيد حسني.(2009). دليل المرشد التربوي. ط:1. عمان: الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العسكري، كفاح صالح.(2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. ط:1. عمان: الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العفنان، علي عبد الله.(2006). العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. مج: 1، عدد: 27. ص-ص: 70-91. الرياض: السعودية. جامعة الملك فهد.
- العفيفي، أماني محمد حسن.(2013). أثر توظيف استراتيجية L.W.K في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. غزة: فلسطين. جامعة الأزهر.
- علوان، مصعب.(2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. غزة: فلسطين. الجامعة الإسلامية.

- علي، آيات عبد المجيد. (2002). أثر استخدام برنامج إرشادي في تنمية بعض عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية بمكة المكرمة. مجلة علم النفس. مج:1، عدد: 2. ص-ص: 34-67. مكة المكرمة: السعودية. جامعة مكة المكرمة.
- عليمات، عبير. (2011). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. مجلة الجامعة الإسلامية. مج: 19، عدد: 2. ص-ص: 50-56. غزة: فلسطين. الجامعة الإسلامية.
- العميرة، محمد حسن. (2002). المشكلات الصفية السلوكية والتعليمية. ط:1. عمان: الأردن. دار المسيرة.
- عودة، أحمد سليمان، وملكوي، فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. إربد: الأردن. منشورات جامعة اليرموك.
- غنيمات، خولة وعليمات، عبير. (2011). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). مج: 19، عدد: 2. ص-ص: 513-558. غزة: فلسطين. الجامعة الإسلامية.
- فطيم، لطفي محمد. (1998). نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية. ط:3. القاهرة: مصر. مكتبة النهضة المصرية.
- فورة، ناهض صبحي. (2015). أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على تحصيل طالبات الصف الثامن في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج: 23، عدد: 1. ص-ص: 205-238. غزة: فلسطين. الجامعة الإسلامية.
- القاسم، رهام. (2010). فاعلية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- القصابي، هلال بن حميد. (2010). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى ضعاف التحصيل. رسالة ماجستير غير منشورة. نزوى: سلطنة عمان: جامعة نزوى.
- قطامي، يوسف. (2005). نظريات التعلم والتعليم. عمان: الأردن. دار الفكر.

- القلا، فخر الدين وناصر، يونس.(1996). أصول التدريس. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.
- كامل محمد، عبد الوهاب.(1999). سيكولوجية التعلم والفروق الفردية. القاهرة: مصر. مكتبة النهضة المصرية.
- اللازي، محمد عبد الكريم.(2018). أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. مجلة العلوم الاجتماعية. مج:5، عدد:12. ص-ص: 143-166. بغداد: العراق. جامعة بغداد.
- محمود، سليمان.(2006). فاعلية استخدام استراتيجيات التجزيل والتعقد على التذكر لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، مج: 1، عدد: 16. ص-ص: 80-98. بنها: مصر. جامعة بنها.
- المخلافي، عبد الحكيم عبده قاسم خالد.(2008). قلق الامتحان وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- مرزة، حنين نوري.(2018). بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم ذي المعنى لاكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الخامس العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. عدد: 38. ص-ص: 1511-1527. البصرة: العراق. جامعة بابل.
- مرزوق، أحلام.(2014). مساهمة الدور التوجيهي والإرشادي لمستشار التوجيه المدرسي في تعديل عادات الدراسة الخاطئة من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالث الثانوي، دراسة استكشافية ببعض ثانويات مقاطعة تفرت. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: الجزائر. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- مقابلة، نصر والفلاحات، غصايب.(2010). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن. مجلة جامعة دمشق. مج:26، عدد: 4. ص-ص: 559-590. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- ملحم، سامي.(2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: الأردن. دار المسيرة.
- منصور، علي والأحمد، أمل.(2006). علم نفس التعلم. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.
- ميخائيل، امطانيوس.(2003). القياس والتقويم في التربية الحديثة. ط:1. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.
- ميخائيل، امطانيوس.(2004). القياس والتقويم في التربية الحديثة. ط:2. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.
- ميخائيل، امطانيوس.(2008). القياس والتقويم في التربية الحديثة. ط:6. دمشق: سورية. منشورات جامعة دمشق.

- الناطور، نائل جواد.(2009). أساليب تدريس الرياضيات المعاصرة. عمان: الأردن. دار غيداء.
- نشواتي، عبد المجيد.(2003). علم النفس التربوي. ط:4. عمان: الأردن. دار الفرقان.
- النصرأوي، مزيد.(1996). فاعلية كل من طريقة الاكتشاف والتعليم الشرحي ذي المعنى في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. دمشق: سورية: جامعة دمشق.
- الهواري ، جمال.(2001). أثر استخدام بعض معينات الذاكرة في معدل التذكر لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية. رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: مصر. جامعة الأزهر.
- ويكيبيديا.(2018). نظرية أوزيل <https://ar.wikipedia.org>.
- ياسين، آمنة.(2011). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية بمدينة وهران. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. وهران: الجزائر. جامعة وهران.
- يمينه، أحمد.(2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين العادات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. الوادي: الجزائر. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.
- يوسف ، هويدا.(2001). عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة بكلية التربية بجامعة السودان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الخرطوم: السودان. جامعة السودان.
- يونس، حسين وعلي، اسماعيل، والركابي، قصي.(2015). ما أثر التدريس بالمنظمات التخطيطية وأبعاد التعلم في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الصف الرابع العلمي؟. مجلة كلية التربية الأساسية. مج:21، عدد: 89. ص-ص: 45-65. بغداد، العراق. جامعة بغداد.

2- المراجع الأجنبية:

- Alloway, T.(2007). **The Automated Working Memory Assessment (AWMA)**. UK: London: Pearson Assessment.
- Anastasi, A.& Urbina, S.(1997). **Psychological Testing**. 7th edition. New york: USA. prentice-Hall international Inc,.
- Atomatofa, R.(2013). Effective od advanced organizers on attainment and retention of students concept of gravity in Nigeria. **International journal of research studies in educational technology**. Vol.(2), No.(1). Pp: 67-98. Ogun State: Nigeria. Ogun university.
- Ausubel, D.(2000). **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. New york: USA. Kluwer Academic Publishers .
- Baddeley, A.(2004). **Working memory, Cognitive Psychology**. New York: USA. Psychology Press.
- Bailey, P.(2002). The Role of Study Habits in Foreign Language Courses. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Vol.(27), No.(3). PP:115-130.
- Barbara, H.(2005). **Gifted underachievement, oxymoron or educational enigma**. Texas: USA. Prufrock press Inc.
- Bender, D.(2001). Effects of study skills programs on the Academic Behaviors of college students. **Journal of college Reading and Learning**, Vol.(31), No.(2). PP: 58-97. London: UK. Textbooks University.
- Beydogan, H.& Bayindir, G.(2010). Effect of concept map supported teaching approaches from rules to sample and sample to rules to grammar teaching. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, Vol.(2), No.(1). PP: 113-119. A
- Bliss, L.(2002). **An Instrument for the Assessment of Study Behaviors of High School Students** .Presented at the annual meeting of the American Educational Research Associations, New Orleans, LA, April.
- Buckley, sh.& Wilkinson, J.(2001). **Improving student Motivation by Increase in student and parental Awareness of Academic Achievement**. Dissertation, from the ERIC Database,.

- Canas, A.& Novak, J.(2004). **Concept Maps: Theory, Methodology, Technology.** First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain: Universidad Publica de Navarra.
- Canas, A.& Novak, J.(2006). **Concept Maps: Theory, Methodology, Technology.** Second International Conference on Concept Mapping. San Jose. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Cline, G.(2011). Program to develop the structure and study habit according high school students. **International Journal of educational research and technology**, Vol.(7), No.(1). PP: 126-167. Kota: India. Kota university.
- Cottrel, J.(1999). **The study skills handbook.** London: UK. Macmillan press Ltd.
- Deese, J.(2007) . **Principles of Psychology.** Boston: USA. Allyn and Bacon
- Dunning, D.; Holmes, J.& Gathercole, S.(2013). Does working memory training lead to generalized improvements in children with low working memory? A randomized controlled trial. **Memory Cognitive**, Vol.(16), No.(2). PP: 145-178. Shanghai: China. Shanghai university.
- Eom.W.(1999). The effects of self Regulated learning strategy on academic achievement in a computer networked hypermedia learning environment international. **Journal of Education Technology**, Vol.(1), No.(3). PP:237-277. London: UK. Cambridge University.
- Gathercole, S.(2004). Working memory & learning during the school years Proceedings of the British Academy. **Journal of Education Technology**, Vol.(2), No.(1). PP:155-170. London: UK. Cambridge University.
- Gomes, A.; Dias-Coelho, U.; Cavalheiro, P.; Gonçalves, C.; Rôças, K.& Batista, R.(2014). The Medical education between maps and anchors: David Ausubel meaningful learning International **Journal of educational research and technology**, Vol.(32), No.(1). PP:56-78. Kota: India. Kota university.
- Healy, A. & McNamara, D.(2011). Verbal learning and memory Does the modal model still work?. **Annual Review of Psychology**, Vol.(47), No.(1). PP:23-56.
- Heddy, B.; Sinatra, G.; Seli, H.; Taasobshirazi, G.& Mukhopadhyay, A.(2016). Making learning meaningful facilitating interest development and transfer in at-risk college students. **Educational Psychology**, Vol.(37), No.(5). PP: 56-78.

- Hedin, B.& Kann, V.(2019). Improving Study Skills by Combining a Study Skill Module and Repeated Reflection Seminars. **Education Research International**, Vol.(2019). Kota: India. Kota university.
- Higgin, B.(2000). **An Analysis Of The Effects Of Integrated Instruction Of Metacognitive And study Skills Upon the Self- Efficacy And Achievement Of Male And Female Students**. Unpublished doctorate theses.Ohaio: USA. Miami university.
- Holmes, J, Gathercole, S.& Dunning, D.(2009) .Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. **Developmental Science**. Vol.(2), No.(4). PP:346-455.
- Jensen, Eric (2001). **Brain-Based Learning**. CA: USA. Store San Diego.
- Kalhor, M.& Mehran, G.(2016). **The Effect of Concept Mapping on EFL Student Meaningful Learning of English Reading Comprehension. Innovating with Concept Mapping Proc. of the Seventh Int.** Conference on Concept Mapping, Tallinn: Estonia.
- Kamoru, U.(2017). Influence of Self-Concept, Study Habit and Gender on Attitude and Achievement of Secondary School Students in Mathematics. **Journal for Leadership and Instruction**. Vol.(16), No.(1). PP:231-240.
- Kowshik, M.C.(2015). A study on the relative effectiveness between advance organizer modal and traditional method of teaching in biology. **International journal for infonomics**. Vol.(8), No.(2). PP:123-130.
- Lajwanti, H.(2011). Effect of internet surfing on the study habits of higher secondary students. **Journal of psycholinguistic association of india**, Vol.(41), No.(1). PP: 23-56. Kota: India. Kota university.
- Lawrence, K.(2014). Relationship between Study Habits and Academic Achievement of Higher Secondary School Students. **Journal of Applied Research**, Vol.(4), No.(6). PP:345-366. Ahmadabad: India.
- Maqableh, N.& Alfalahat, Gh.(2010). The Impact of Teaching Using Conceptual Maps on the Achievement of Eighth Grade Students of Arabic Grammar in Jordan, **University of Damascus Journal**. Vol.(26), No.(4). PP: 34-78. Damascus: Syria. University of Damascus.

- McAfoose, J.& Baune, T.(2009). Exploring visual-spatial working memory: A critical review of concepts and models. **Neuropsychology Review**. Vol.(19). PP: 211-227. Kota: India. Kota university.
- Naila, A.; Khalid, M.& Dogar, A.(2017). Determinants of Students' Academic Achievement at Secondary School Level Bulletin of Education and Research. **Journal of Applied Research**, Vol.(39), No.(1). PP:115-119. Ahmadabad: India.
- Nisa, K.(2016). Factors Effecting on Study Habits. **World Journal of Educational Research**. Vol.(3), No.(1). PP: 14-44. Ontario: Canada.
- Novak, J.(2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them and uses in education. **Reflecting Education**, Vol.(3), No.(1). P: 36.
- Odiri, O.(2015). **Relationship of Study Habits with Mathematics Achievement**. Lecturer, Institute of Education. Abraka: Nigera. Delta State University.
- Ogbodo, R.(2010). Effective study habits in educational sector, counselling implications. **Edo Journal of Counseling**, Vol.(3), No.(2). Pp: 113-145. Ogun State: Nigeria. Ogun university.
- Oludele, O.& Johnson, S.(2017). Effectiveness of Advance Organizers Learning Strategy on the Comprehension Ability of Lower Primary School Pupils in IFE Central Local Government Area, Osun State. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education** . Vol.(4), No.(8). Pp: 312-340. Osun State: Nigeria. Osun university.
- Pathom, N.(2021). Using Advance Organizer Model to Influence the Meaningful Learning of New Concepts for ESL Learners in a Collaborative Classroom. **Arab World English Journal**. Vol.(12), No.(3). P: 213. Jordan.
- Paul, O.(2017). Study habit and its impact on secondary school students' academic performance in biology in the Federal Capital Territory, Abuja, **Academic journal**., Vol.(11), No.(2).PP:583-588. Abuja: Nigeria. Abuja university.
- Perego, P. (2000). Metacognitive knowledge about problem – Solving methods. **British Journal of Educational Psychology**, Vol.(70), No.(1) P:15. London: UK.
- Poulos.S & Kandarakis, J.(2005). Teaching implication of information processing theory and evaluation approach of learning strategies. **Academic journals: Abuja**, Vol.(2), No.(2). PP:214-255. Abuja: Nigeria. Abuja university.

- Qurman, M.(2014). **The Effectiveness of Using Concept Maps Strategy on Achieving rhetoric and Attitude Towards It among 11th Grade Students in Gaza.** Unpublished Master Thesis. Gaza: Palestine .Islamic University.
- Safdar, M.; Hussain, A.; Shah, I.& Rifat, Q.(2012). Concept Maps: An Instructional Tool to Facilitate Meaningful Learning. **European Journal of Educational Research**, Vol.(1), No.(1). Pp: 112-116. Karachi: Pakistan. University of Karachi.
- Saleh, A.(2001). Brain Hemisphericity and Academic Majors: Correlation Study. **College Student Journal**, Vol.(35), No.(2).p:56. Gaza: Palestine .Islamic University.
- Salehi, A.; Jahandar, S.& Khodabandehlou, M.(2013). Concept mapping: a teaching strategy on Iranian pre-university students English grammar. **Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences**, Vol.(3), No.(2). PP:120-145. Ahmadabad: India.
- Shammari, Z.(2012). The Effectiveness of the Strategy of Concept Maps in the Formation of the Artistic Image and the Development of Creative Thinking Skills in the Expression Material of Third Grade Students in the Kingdom of Saudi Arabia. **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**, Vol.(20), No.(2). PP:250-290. Gaza: Palestine .Islamic University.
- Shapka, J. (2010). **Educational Psychology**. Toronto: Canada. Pearson Canada .
- Sharma, A.& Pachauri, D.(2016). Comparison of Advance Organizer Model and Concept Attainment Model for teaching concepts of science to Slanderd IX. **International Jornal of educational research and technology**, Vol.(7), No.(1). PP:234-250. Ahmadabad: India.
- Sirohi,V.(2006). A Study of Underachievement in Relation to Study Habits and Attitudes . **Journal of Indian Education**, Vol.(2), No.(1). P:78. India.
- Spatola, A.(2008). **The effective of a study skills program on self- efficacy and self-regulated learning strategies use.** Unpublished Doctorate theses. USA. Western Connecticut State University.
- Tus, J.(2020). The Influence of Study Attitudes and Study Habits on the Academic Performance of the Students. **International Journal of All Research Writings**, Vol.(2), No.(4). PP: 214-244. Shanghai: China. Shanghai university.

- Uzzamman, T.; Choudhary, F.& Qamar, A.(2015). The effectiveness of Advance organizers help to enhance learning and retention. **International Journal of Humanities Social Sciences and education**, Vol.(2), No.(3).PP: 213-250. Karachi: Pakistan. University of Karachi.
- Verkuyten, M.; Thijs, J.& Canatan, K., (2011). Achievement Motivation and Academic performance Among Turkish Early and young Adolescents in the Netherlands. **Genetic, social & General psychology Monographs**, Vol.(127), No.(4). PP:321-343. Shanghai: China. Shanghai university.
- Willerman, M. & Harg, A.(1991). The Concept Map as Advance Organizer. **Journal od research and science teaching**, Vol.(28), No.(8). PP: 23-57. New York: USA. Oxford University.
- Xue, H.(2006). **A new Approach To Examining Validity –Test – Taking Strategy Investigation** .Chicago: China. China Foreign Language
- Zajda, J.; Overton, J.; Tomic, W.; Kingma, J.; Houser, N.; Sherry, V.; Nelissen, J.; Shamai, S.; Kussrow, P.; Iram, Y.; Maslovaty, N.; Paranjpe, S.; Yoder, J.; Mau, R.; King, B.& Sandberg, J. (2006). **Learning and Teaching**. Sydney: Australia: James Nicholas Publishers.

ملاحق الدراسة

- ملحق (1): أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة
- ملحق (2): مقياس عباس (2015) لعادات الدراسة الخاطئة
- ملحق (3): مقياس عادات الدراسة في صورته الأولى
- ملحق (4): مقياس عادات الدراسة في صورته النهائية إعداد الباحثة
- ملحق (5): الاختبار التحصيلي (قبلي - بعدي - بعدي مؤجل)
- ملحق (6): كتاب مدرسة رأس العين الخاص بتطبيق الدراسة فيها
- ملحق (7): كتاب مدرسة الكرمل الخاص بتطبيق الدراسة فيها
- ملحق (8): وصف تطبيق التجربة النهائية
- ملحق (9): نماذج عن أوراق عمل الطلبة

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

م	المُحكم	الاختصاص العام والدقيق	المرتبة العلمية
1	د. علي منصور	علم نفس معرفي	أستاذ دكتور كلية التربية- جامعة دمشق
2	د. رمضان درويش	قياس وتقويم	أستاذ دكتور كلية التربية- جامعة دمشق
3	د. حسن عماد	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد كلية التربية- جامعة دمشق
4	د. مروان الأحمد	علم نفس معرفي	مدرس في قسم علم النفس كلية التربية- جامعة دمشق
5	د. فداء ياسين	علم نفس تجريبي	مدرس في قسم علم النفس كلية التربية- جامعة دمشق
6	د. هادي بشير	قياس وتقويم	مدرس كلية التربية (السويداء)
7	د. هنادي العايد	علوم دقيقة	مدرس كلية العلوم- جامعة دمشق
8	د. أحمد أدريس	اللغة الانكليزية وآدابها	مدرس كلية الآداب- جامعة دمشق
9	أ. لؤي نجم	إجازة علوم	مختص تربوي بمادة العلوم بوكالة الغوث الدولية
10	أ. هبة الصغير	إجازة علوم	معلمة مادة العلوم بمدارس الغوث الدولية (تخصص علوم)
11	أ. نور الفوط	إجازة علوم	معلمة مادة العلوم بمدارس الغوث الدولية (تخصص كيمياء)

ملحق (2)

مقياس عباس (2015) لعادات الدراسة الخاطئة

معلومات عامة:

الاسم (لن يرغب): الجنس:

الصف:

عزيزتي الطالبة /عزيزي الطالب:

فيما يأتي مجموعة من العبارات تدور حول شخصيتك ومدى فهمك لنفسك وفهم الآخرين لك، اقرأ كل عبارة منها وضّع علامة تحت ما تراه أنه ينطبق عليك، واعلم أنّ إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة، وذلك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي.

م	العبارات	ينطبق بدرجة كبيرة جدًا	ينطبق بدرجة كبيرة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	لا ينطبق
1	أقوم بمراجعة سريعة للمادة قبل دخولي إلى الامتحان.					
2	أفكر في حياتي العائلية في أثناء المراجعة.					
3	لا أضع جدولًا زمنيًا لما سأراجع.					
4	أستخدم طريقة التخمين أحيانًا في الامتحان.					
5	أتناول المنشطات في أثناء المراجعة.					
6	أشعر بالملل عند مراجعة دروسي.					
7	أسهر ساعات متأخرة من الليل عند مراجعة دروسي.					

ملاحق الدراسة

					أبدأ بدراسة المواد المعتمدة على الحفظ في أثناء المراجعة.	8
					أعتمد على القراءة الصامتة في أثناء المراجعة.	9
					أراجع مراجعة متواصلة دون أن يتخللها أوقات راحة.	10
					لا أهتم بالإضاءة عند المراجعة.	11
					أفضل المراجعة في وضعية الاستلقاء للنوم.	12
					لا أجهز المكان الذي أدرس فيه.	13
					لا أسترجع المعلومات التي قالها المعلم في أثناء المراجعة.	14
					أفضل المراجعة بجانب المسجل أو الراديو أو التلفاز.	15
					أفضل الجو الدراسي المفعم بالحركة في أثناء المراجعة.	16
					لا أعتمد على تكرار المعلومات في أثناء المراجعة.	17
					أدرس جزءاً من المادة المقررة فقط.	18
					أؤجل المراجعة لأيام قليلة قبل الامتحان مباشرة.	19
					أدرس من أجل الامتحان فقط.	20

ملحق (3)

مقياس عادات الدراسة في صورته الأولى

معلومات عامة:

الاسم (لمن يرغب): المدرسة:

الصف:

عزيزي الطالب:

لديك المقياس الآتي لقياس العادات الدراسية التي يتتبع في أثناء الدراسة أرجو الإجابة عنه بدقة علمًا أن المقياس مخصص فقط لأغراض البحث العلمي.

م	العبارة	نادرًا	أحيانًا	أبدًا	دائمًا
1	أعيد تنظيم المادة كي أتمكن من الفهم				
2	أدرس عشوائيًا				
3	لا أفضل طريقة التركيب في فهم المعاني الجديدة				
4	أحرص على الاستفادة من الخبرة القديمة ذات العلاقة بموضوع الدرس				
5	أختار من المفاهيم القديمة ما يخدم إيضاح المفاهيم الجديدة				
6	أحلل المعلومات السابقة لتكوين مفاهيم جديدة				
7	أقتصر على المادة الحالية				
8	أعتمد على الاكتشاف القائم على المعنى				
9	لا أجد ضرورة لربط المعلومات القديمة بالجديدة				
10	أفضل الحفظ عن ظهر قلب				
11	أستنتج أفكار جديدة من تعلمي السابق				

12	لا أستعين بخبراتي السابقة في تعلم المادة الجديدة			
13	لا أجد ضرورة للمقارنة بين المعلومات القديمة والجديدة			
14	أعالج المعلومات البسيطة والمشخصة أولاً			
15	أدمج المادة الجديدة في خبراتي السابقة			
16	لا أهتم كثيراً بإعادة تنظيم المدة			
17	أعالج المعلومات الصعبة أولاً			
18	أجد صعوبة في تطبيق طريقة العصف الذهني			
19	لا أفضل الطريقة الاستنتاجية في فهم المعاني الجديدة			
20	أعتمد على الملاحظة في ربط التعلم السابق بالتعلم الجديد			
21	أصنف المفاهيم الجديدة وفق تدرجها من المجرد إلى المشخص			
22	لا أرتب المعلومات التي أريد دراستها			
23	أميز بين المفاهيم القديمة والجديدة			
24	أترج من السهل إلى الصعب			
25	استفدت كثيراً من طريقة العصف الذهني			
26	اكتشف التفاعل بين المواد من تعلم مواد سابقة			
27	أتجنب بعض الأفكار من التفسير الدقيق للمفاهيم			
28	أتوصل إلى بعض المفاهيم من الاستنتاج			
29	لا أعتمد على تفسير المعلومات القديمة لفهم المعلومات الجديدة			
30	أحلل المفاهيم الجديدة لمقارنتها بالمعلومات السابقة			

ملاحق الدراسة

				أقوم بالتجريب والاكتشاف عندما تكون المعلومات جديدة	31
				أقوم بالدراسة دون ربط المفاهيم القديمة مع المفاهيم الجديدة	32
				لا أهتم كثيرًا بمقارنة المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة	33

ملحق (4)

مقياس عادات الدراسة في صورته النهائية إعداد الباحثة

معلومات عامة:

الاسم (لمن يرغب): المدرسة:

الصف:

عزيزي الطالب:

فيما يأتي مجموعة من العبارات تدور حول شخصيتك ومدى فهمك لنفسك وفهم الآخرين لك، اقرأ كل عبارة منها وضغ علامة تحت ما تراه أنه ينطبق عليك، واعلم أن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة، وذلك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي.

الرقم	العبارات	نادراً	أحياناً	أبداً	دائماً
1	أعيد تنظيم المادة كي أتمكن من الفهم				
2	أدرس عشوائياً				
3	أفضل طريقة التركيب في فهم المعاني الجديدة				
4	أحرص على الاستفادة من الخبرة القديمة ذات العلاقة بموضوع الدرس				
5	أختار من المفاهيم القديمة ما يخدم إيضاح المفاهيم الجديدة				
6	أحلل المعلومات السابقة لتكوين مفاهيم جديدة				
7	أقتصر على المادة الحالية				
8	أعتمد على الاكتشاف القائم على المعنى				
9	أبتعد عن ربط المعلومات القديمة بالجديدة				
10	أفضل الحفظ عن ظهر قلب				
11	أستنتج أفكاراً جديدة مستفيدة من تعلمي السابق				
12	أتجنب الاستعانة بخبراتي السابقة				
13	أتجنب المقارنة بين المعلومات القديمة و المعلومات الجديدة				

14	أعالج المعلومات البسيطة والحسية أولاً في المادة التي أدرسها
15	أدمج المادة الجديدة في خبراتي السابقة
16	اهتماماتي بتنظيم المادة ضعيف
17	أعالج المعلومات الصعبة أولاً
18	أبتعد عن الطريقة الاستنتاجية في فهم المعاني الجديدة
19	أعتمد على الاستنتاج في ربط التعلم السابق بالتعلم الجديد
20	أصنف المفاهيم الجديدة حسب تدرجها من المجرد إلى المدروس والمحسوس
21	أدرس دراسة عشوائية وغير منظمة
22	أقارن بين المفاهيم القديمة والجديدة
23	أترج من السهل إلى الصعب
24	أكتشف التفاعل بين المواد استناداً إلى تعلمي السابق
25	أتجنب الأفكار الخاطئة بالتفسير الدقيق للمفاهيم
26	أتوصل إلى بعض المفاهيم بالاستنتاج
27	أبتعد عن تفسير المعلومات القديمة لفهم المعلومات الجديدة
28	أحلل المفاهيم الجديدة لمقارنتها بالمعلومات السابقة
29	أقوم بالتجريب والاكتشاف عندما تكون المعلومات جديدة
30	أقوم بالدراسة دون ربط المفاهيم القديمة مع المفاهيم الجديدة
31	أهتم كثيراً بمقارنة المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة

ملحق (5)

الاختبار التحصيلي (قبلي - بعدي - بعدي مؤجل)

طلبة الصف الثامن / مادة العلوم

الاسم: المدرسة: الشعبة: الدرجة: 10 المدة: ساعة.

عزيزي الطالب: فيما يأتي مجموعة من البنود، الغاية منها معرفة مدى تعلمك، والمطلوب منك:

- كتابة اسمك ورقم شعبتك في المكان المخصص.
- قراءة السؤال بتمعن.
- الإجابة عن الأسئلة كاملة .
- لا تترك أي سؤال دون إجابة.

أولاً- ما المصطلح العلمي الموافق لكل من العبارات الآتية:

1. عضو مجوف رقيق الجدران يمتلئ ويفرغ من الغازات في أثناء حركة السمكة في الأعماق المائية المختلفة.
2. المصطلح الذي يمثل عملية طرح الزواحف لجلدها القديم ونمو جلد جديد تحت القديم قبل أن يطرح.
3. جزء متسع أسفل المريء لدى الحمام، يربط الطعام بالماء.

ثانياً- أعط تفسيراً علمياً لكل مما يأتي:

4. جهاز الدوران لدى الأسماك من النوع المغلق.
5. لا يموت الضفدع إذا نزع رثاه.
6. يستطيع التمساح السباحة في الماء بسهولة.
7. الشفة العليا لدى الأرنب مشقوقة.

ثالثاً: أجب بكلمة (صح) أو (غلط) لكل جملة مما يأتي:

8. الضفدع منفصل الجنس والإلقاح عنده داخلي.

9. للحمام ثلاثة أصابع في نهاية كل طرف خلفي.

10. الأرنب من الزواحف ذوات الحرارة الثابتة.

رابعاً- أكمل العبارات الآتية:

11. تجتمع إناث الأسماك مع الذكور من أجل التكاثر وذلك في فصل.....

12. إن أهمية الأسماك في البيئة تتمثل ب.....

13. يغطي جسم الضب.....

14. عدد أجفان الحمامة هو.....

15. ما فائدة اللسان الطويل عند الضفدع؟.....

خامساً- قارن بين القلب عند الطيور والقلب عند الثدييات من حيث عدد أجواف القلب.

الطيور	الثدييات	
16.	17.	عدد الأجواف

سادساً- اكتب اسم الصف الذي تنتمي إليه كل من الفقاريات الآتية:

18. التمساح :

19. الضفدع:

20. الغزال:

ملحق (6)

كتاب مدرسة رأس العين الخاص بتطبيق الدراسة فيها



برنامج التربية وكالة الغوث الدولية - سوريا

قسم التربية الغربي

مدرسة رأس العين

إلى من يهمله الأمر

نحيطكم علماً أنّ الطالبة ياسمين عمر حلاوة قامت بتطبيق الجانب الميداني (للعينة التجريبية) من البحث
المقدم لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس"

أثر برنامج تدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزبل لدى عينة من طلبة الصف الثامن
المقصرين تحصيلاً بمدارس الغوث الدولية في محافظة دمشق

على طلاب الصف الثامن من مدرسة رأس العين في منطقة قدسيا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام

2021-2020

مدير المدرسة:



ريمة حوارة

ملحق (7)

كتاب مدرسة الكرمل الخاص بتطبيق الدراسة فيها



برنامج التربية وكالة الغوث الدولية سوريا

قسم التربية الغربي

مدرسة الكرمل

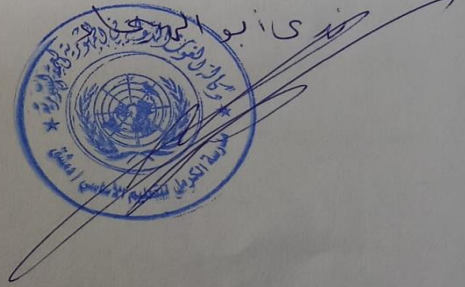
إلى من يهمه الأمر

نحيطكم علماً أنّ الطالبة ياسمين عمر حلاوة قامت بتطبيق الجانب الميداني (للعينة الضابطة) من البحث
المقدم لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس"

أثر برنامج تدريبي في تحسين عادات الدراسة في ضوء نظرية أوزيل لدى عينة من طلبة الصف الثامن
المقصرين تحصيلاً بمدارس الغوث الدولية في محافظة دمشق

على طلاب الصف الثامن من مدرسة الكرمل في منطقة مشروع دمر خلال الفصل الدراسي الثاني من العام
2021-2020

مدير المدرسة:



ملحق (9)

وصف تطبيق التجربة النهائية

توطئة

1- أهداف البرنامج ومنطلقاته:

إن مادة العلوم العامة بحكم طبيعتها مادة علمية منظمة تنظيمًا منطقيًا تراكميًا، و ترتبط مفاهيمها ارتباطًا وثيقًا ببعضها بعضًا ، ومن هنا فإن تدريسها وفق نظرية أوزوبل لا سيما استراتيجية المنظمات المتقدمة قد يكون ذا أثر فعال. أما بالنسبة إلى الطلبة فهي قد تؤدي إلى توجيه انتباههم نحو أهمية المعلومات والمفاهيم والمبادئ السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة وتبسيط الضوء على الأفكار المهمة، واكتشاف العلاقة بين هذه الأفكار، وتذكير الطلاب بالمعلومات المهمة الموجودة في بناهم العقلية، لذلك أعدّ البرنامج استنادًا إلى المفاهيم والاستراتيجيات المتضمنة في نظرية أوزوبل.

1-1- الهدف العام من البرنامج :

هدف البرنامج إلى تحسين عادات الدراسة لدى عينة من طلبة الصف الثامن المقصرين تحصيلًا في ضوء نظرية أوزوبل، و حُدِدت الأهداف العامة بالتفصيل وذلك في الصفحة (123-124) .

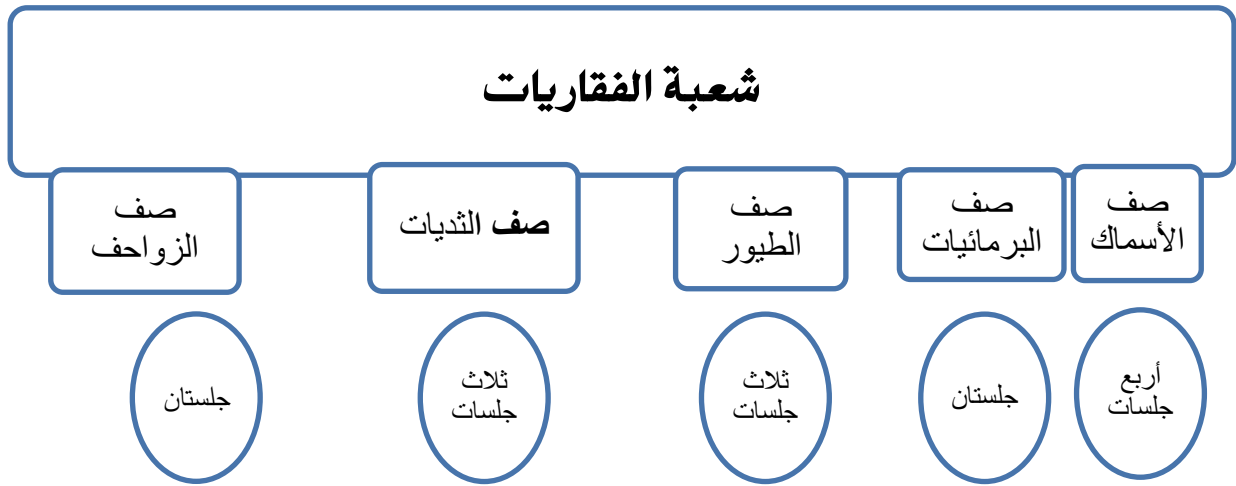
1-2- عملية سير الجلسات:

تعد مادة العلوم من المواد الكثيفة التي تنطوي على درجة من الصعوبة غير قليلة ومن مسوغات اختيار مادة العلوم أن مادة العلوم لطلبة الصف الثامن منظمة بطريقة يسهل فيها تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية أوزوبل بطورة دقيقة وإن المتعلم لا يلتزم بالخطوة الدراسية ويعتمد على الحفظ الصم، وبناء على ذلك اختيرت شعبة الفقرات بعد الرجوع للمختصين التربويين في وكالة الغوث الدولية المختص التربوي¹ ، وذلك بعد الاعتماد على تحليل كتاب العلوم من حيث الكفايات إذ تبين أن وحدة الفقرات تناسب التعلم البنائي التي تنتمي إليها نظرية أوزوبل، و إن المفاهيم الموجودة في الوحدة جديدة فضلًا عن أنها ستبقى مع الطالب في الصف التاسع، و ينطوي البرنامج التدريبي القائم على نظرية أوزوبل على مفاهيم منظمة على نحو هرمي ومتسلسلة ومتدرجة من المعلومات والمفاهيم الأكثر شمولاً وتجريدًا

¹ الأستاذ لوي نجم، والأستاذة نور الفوط، والأستاذة هبة الصغير، والدكتورة هنادي عايد.

وصف تطبيق التجربة النهائية

إلى الأقل شمولاً وتجريباً وتحتاج إلى مستوى نمائي متقدم نسبياً، وهو يناسب تلاميذ الصف الثامن الذين تتراوح أعمارهم بين (13 \ 14) سنة إذ أصبحوا قادرين على التجريد والتعميم والتصنيف والاكتشاف أما ما دون هذه المرحلة فإن التلاميذ غير قادرين على ذلك، وأما المرحلة الأعلى فيصبح نموهم متقدم نسبياً، ومن هنا فإن البدء في هذا الصف يعد مناسباً للمرحلة النمائية، وتتوزع الجلسات (16) جلسة، منها جلسة تمهيدية وأخرى جلسة ختامية وباقي الجلسات التدريبية (14) موزعة الآتي :



3-1- عينة الدراسة: اختيرت العينة بعد تطبيق دراسة استطلاعية على عينة أولية من الطلاب وعددهم (100) طالب لرصد الطلبة ضعيفي التحصيل في مادة العلوم وأيضاً اعتماد علامات امتحان تحديد المستوى المذاكرة وامتحان الفصل الأول ومن ثم اختيار العينة المستهدفة.

وتكونت عينة البحث من (30) طالباً من طلبة الصف الثامن في مدارس الغوث الدولية (UNRWA) في محافظة دمشق، تتوزع أفراد العينة على مجموعتين مجموعة تجريبية تتكون من (15) طالباً من مدرسة (رأس العين)، ومجموعة ضابطة تتكون من (15) طالباً من مدرسة (الكرمل).

الجلسة التمهيدية وبناء ثقة مع الطلبة

الأهداف:

- أن يتعرف الطالب على التعليمات الخاصة بتنفيذ البرنامج.
- أن يتعرف على ورقة العمل وطريقة الإجابة عنها .
- أن يتعلم كيف ينظم الوقت المخصص لكل نشاط بحيث ينتهي بانتهاء الوقت المخصص.
- أن يتعلم تسجيل الملاحظات على دفتر خاص للعودة إليهم في أثناء دمج المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.
- أن يتعلم العمل الجماعي ضمن مجموعات تعاونية تكون حجم كل مجموعة بين (4 - 6) حسب متطلبات الجلسة.

الإجراءات:

- يعد العمل التعاوني أساسياً في نظرية أوزوبل لأسباب عديدة، فإذا عمل الطلبة أفراداً ، فقد يميل الطالب الأذكى إلى الإجابة عن كل الأسئلة وقد يفقد صبره إن لم يفعل ذلك، وقد لا يفعل باقي الطلبة ذلك ولا يدخلون في النقاش، وربما يعود ذلك لأنهم لطفاء، أو لأنهم لا يفهمون فهمًا قاطعًا طريقة الحفظ والاستنتاج التي هم بصدها .إن التعلم القائم على العمل التعاوني يسمح لجميع الطلبة بالمشاركة.
- تحتوي كل مجموعة من (4-6) طلبة بقدرات متنوعة، ومع ذلك فإن حجم المجموعة يعتمد اعتمادًا كبيرًا على طبيعة الصف والجلسة، فقد تكون المجموعة مؤلفة من ثنائيات.
- تعيين لكل مجموعة قائد مجموعة قبل الشروع في فقرات التدريب، ويُسَجَّل قائد المجموعة ما يدلي به أفراد المجموعة بأسلوب غير رسمي، ويقرأها في الصف، وتسجل الملاحظات والمشاكل الإملائية والنحوية يجب ألا تكون عائق، ودور قائد المجموعة موجود ببساطة لراحة المجموعة، ويجب ألا تهتمش مشاركة جميع أفراد المجموعة وأن يترك انطباعاً أن المجموعة يجب عليها الوصول للمطلوب في أي فقرة للتدريب، ويمكن إعادة تعيين من يحمل هذا الدور من الحين إلى الآخر ليتسنى للجميع أن يأخذ دور قائد المجموعة، ومع ذلك يجب مراعاة ما يأتي:
- بداية ربما يكون من الأفضل إسناد المهمة إلى طالب قادر على تسجيل الأفكار بسرعة.
- ليس من المجدي أجبار الطالب على تولي المهمة.

- يجب أن تكون مدة الجلسة سريعة لتمكن الطلبة من تلقي دفع مميز لاستثمار الوقت، وفي أثناء التغذية الراجعة- على سبيل المثال- يكون من المهم أن يكون للطلبة الحرية فيما يريدون قوله؛ مع ذلك يكون من المهم أن يكون للطلبة أن يحددوا المعلومات التي يمكن استخدامها بسرعة وفاعلية.
- يجب على المدرس حث الطلبة على الإصغاء في أثناء إعطاء التغذية الراجعة، إذ إن الطلبة في البداية قد لا يكونون مصغين لأفكار بعضهم على الدوام ولا سيما إذا عُثِرَ عن الأفكار بهدوء أو بشيء من الغموض، وفي هذه الحالة على المدرس أن يلخص أو يعيد الإجابات قبل الانتقال إلى الفكرة الآتية ، وإذا استمر الشعور بعدم الارتياح بين المجموعات يجب على المدرس أن يحاول تعديل الموقف تقريبياً ، وببساطة يفترض أن يقوم المدرس بالتنقل في الصف، وأن يقف بالقرب من المجموعات المختلفة، ويجب ألا يوافق المدرس على جعل النشاط يميل إلى التفاهة من الطلبة، مع أن روح الدعابة ستكون منتشرة في أثناء الجلسات وأن الطلبة يجب أن يفهموا حدود ذلك، ويجب أن يحث المدرس على الإجابات غير العادية و الإبداعية.

الجلسة الأولى: صف الأسماك

• الأهداف:

- أن يربط الطالب التعلم الجديد بالبنية المعرفية لديه.
- أن يستنتج الشكل الخارجي للسمة.
- أن يحدد وظيفة الخط الجانبي لدى السمكة.
- أن يعدد أنواع الزعانف لدى السمكة.
- أن يبين دور الزعانف في الحركة.
- أن يدمج هذه الأهداف في بنيته المعرفية بعد التأكد من فهمه لها.

التوقعات: يتوقع أن يتعلم الطالب المفاهيم الآتية:

- 1- أن يتعرف على الحراشف.
- 2- أن يتعلم أسماء الزعانف ، وأماكن توزيعها.
- 3- أن يتعلم ما دور الزعانف في السباحة.
- 4- أن يتعلم ما الخط الجانبي وما دوره.
- 5- أن يتمكن من دمج المعلومات القديمة بالمعلومات الحديثة ويربطها في بنيته المعرفية.

• المفاهيم العلمية التي سيتعلمها الطالب في هذه الجلسة:

الحراشف، الزعانف مع تسمياتها، الخط الجانبي ودوره.

• الإجراءات والأنشطة:

1. يبدأ المعلم بمراجعة سريعة لما أخذه سابق بهدف ربط التعلم الجديد بالبنية المعرفية ب بناء هرمي.
2. يعرض المنظم المتقدم (مفهوم الفقاريات) و استثارة انتباه الطلبة بطرح الأسئلة.
3. تُعرض سمكة أمام الطلبة لاستنتاج كلا من المفاهيم الآتية الحراشف والزعانف، والخط الجانبي.
4. يدعم المعلم البناء المعرفي عند الطلبة بتصحيح الإجابات وطرح مجموعة من الأسئلة على الطلبة.

وصف تطبيق التجربة النهائية

5. يتم التأكد من فهم الطلبة ب عملية التقويم المرحلي.

النشاط (1):

الهدف من النشاط : ربط التعلم الجديد بالبنية المعرفية عند الطالب.

- درست في السابق كائنات حية تنتمي إلى المملكة الحيوانية، ما شعب المملكة الحيوانية التي درستها ؟

- أكمل المخطط الآتي :



التغذية الراجعة :

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بوساطة عرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة.

نشاط (2):

الهدف من النشاط: التعرف على مفهوم الفقاريات لاستنتاج المعلومات الجديدة من المعلومات السابقة للمتعلم و طرح

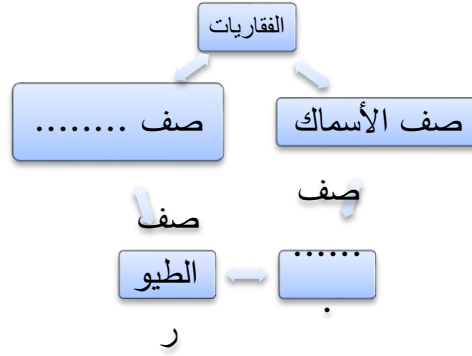
الأسئلة الآتية لاستثارة التفكير وتحليل المعلومات الموجودة في البنية المعرفية ودمجها مع المعلومات الجديدة.

- ماذا يعني مفهوم الفقاريات؟

- ما الكائنات الحية التي لديها عمود فقري؟

- صنف الفقاريات بخارطة المفاهيم الآتية؟

وصف تطبيق التجربة النهائية



- التقويم المرحلي:

فسر سبب تسمية الفقاريات؟

- التغذية الراجعة:

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بوساطة عرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة.

النشاط (3):

الهدف من النشاط: التعرف على الشكل الخارجي للسمكة بوساطة دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة عن السمكة.

1- البعض من الطلبة شاهد السمكة أو لمسها ، ماذا يغطي السمكة؟ وما ملمس السمكة؟

2- أمعن النظر بالسمكة وصف الشكل الخارجي لسمكة:



تُلاحظ السمكة من الطلاب ومن ثم تُعرض نتائج كل مجموعة وتناقش مع بيان البيئة التي تعيش فيها الأسماك.

- ما البيئة التي تعيش فيها الأسماك؟

- استنتج ماذا يغطي جسم السمكة؟

- فسر سبب انزلاق السمكة من اليد؟

- التقويم المرحلي :

فسر شكل السمكة مغزلي ؟

- التغذية الراجعة :

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بوساطة عرض مجموعة من الأسئلة ، وتصحيح الإجابات الخاطئة.

النشاط (4):

الهدف من النشاط : أن يتعرف التلميذ على الخط الجانبي للسمكة و دوره.

- بعد التعرف على الشكل الخارجي للسمكة نلاحظ وجود خط على القسم الجانبي عند السمكة.

- ما هو الخط الجانبي ؟ (وذلك إما بعرض لوحة و أم ملاحظة مباشرة على السمكة الموجودة أمام الطلاب.



- استنتج ما فائدة الخط الجانبي ؟

- التقويم المرحلي :

ما فائدة الخط الجانبي ؟

- التغذية الراجعة :

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة وإغلاق الدرس.

ورقة عمل

أولا - استنتج وظيفة ما يأتي:

1- الخط الجانبي:

2- الزعنفتان الصدريتان:

3- الزعنفة الشرجية:

4- الحراشف:

ثانياً- أعط تفسيراً علمياً لما يأتي:

1- يتحسس الخط الجانبي لدى الأسماك ضغط الماء ويحدد جهة التيارات المائية ؟

.....

2- انعدام وجود العنق عند الأسماك؟

.....

3- انزلاق السمكة من اليد؟

.....

وأجب منزلي:

صنف الحيوانات البحرية الآتية إلى فقاريات أو لا فقاريات (قنديل البحر، والسحفاة البحرية، والقرش، وثعبان البحر،
والسردين، والخطبوط).

الجلسة الثانية: الأسماك (التنفس والحركة)

• الأهداف :

- 1- أن يتذكر فوائد الزعانف والخط الجانبي عند الأسماك.
- 2- أن يتعرف على أماكن وجود الغلاصم عند الأسماك.
- 3- أن يعرف الكيس السباحي.
- 4- أن يحدد الأعضاء المسؤولة عن الحركة في الأسماك.

• التوقعات:

- يتوقع من الطلبة في هذه الجلسة:
- ربط المعلومات السابقة عن شكل السمكة والزعانف مع المعلومات الجديدة.
 - يتعرفوا ما الغلاصم وما فائدتها.
 - الكيس السباحي وفائدته.
 - وكيف تتنفس الأسماك تحت الماء.

• المفاهيم الأساسية:

الغلاصم، والكيس السباحي، وجهاز الدوران.

• الإجراءات والأنشطة:

- 1- يُستثار تفكير الطلبة وذلك بسؤالهم عن شكل السمكة لربط التعلم السابق بالمفهوم الجديد وهي الغلاصم وذلك بـ التعلم السابق، إذ يطلب من الطلبة تجهيز قائمة من الأعضاء الموجودة في جسم السمكة والمسؤولة عن الحركة.
- 2- يطلب من الطلبة أن يستنتجوا عملية التنفس عند السمكة.
- 3- تُصحح إجابات الطلبة بحذف الإجابات الخاطئة وتقوم بعرض مفهوم الغلاصم ودوره في عملية التنفس (كما هو موضح في النشاط رقم 1).
- 4- بعد التأكد من فهم الطلبة لمفهوم الغلاصم وتعميمه على أنواع السمك جميعها يُنقل إلى عرض المنظم المقدم الآتي

وصف تطبيق التجربة النهائية

وهو دور الكيس السباحي بتشريح السمكة أمام الطلبة واستنتاج الكيس المملوء بالغاز وتسميته (كما هو موضح بالنشاط رقم 2).

- يدعم المعلم البناء المعرفي عند الطلبة بتصحيح الإجابات لطلبة وطرح مجموعة من الأسئلة على الطلبة.

النشاط (1):

في البداية على الطالب أن يتذكر ما دور الخط الجاني وما شكل السمكة وذلك لتنظيم المادة في البنية المعرفية لدى الطالب؟

الهدف من النشاط : أن يلحظ ويتعرف على الغلاصم عند السمكة وذلك بعد التعرف في الجلسة السابقة على جسم السمكة والشكل الخارجي لسمكة.

- لاحظ الغلاصم الموجودة عند السمكة وحاول أن تصفها.



- ما دور الغلاصم عند السمكة ؟

وصف تطبيق التجربة النهائية

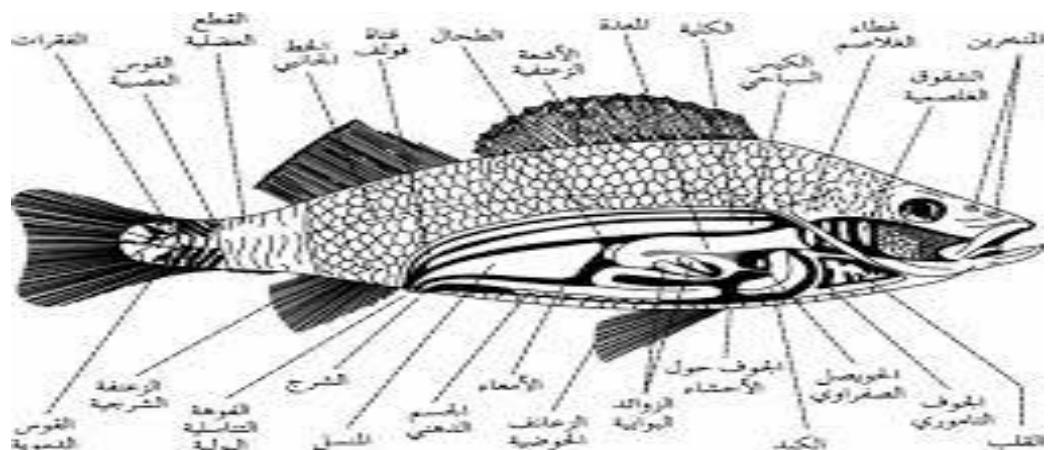


○ **التقويم المرحلي:** استنتج كيف تحصل المبادلات الغازية بين الغلاصم.

● **التغذية الراجعة:**

النشاط (2):

الهدف من النشاط : أن يتعرف على الكيس السباحي بتشريح السمكة.



- بتشريح السمكة يُلاحظ الكيس مملوء.

- استنتج ما هذا الكيس وما فائدته ؟

- حدد موقع الكيس السباحي عند السمكة ؟

- التقويم المرحلي:

ما فائدة الكيس السباحي؟

- التغذية الراجعة :

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة وإغلاق الدرس.

ورقة عمل

أولاً _ اكتب المصطلح العلمي الآتي:

- عضو مجوف رقيق يمتلئ ويفرغ من الغازات في أثناء حركة السمكة:
- تفيد في عزل المواد الطينية من الخطوط الغلصمية لدى الأسماك:

ثانياً _ استنتج وظيفة ما يأتي :

- الغلاصم:
- الأسنان الغلصمية:

ثالثاً _ كيف تميز السمك الطازج من غير طازج؟

.....

- استنتج الصفات التي يتميز بها السمك الطازج؟

.....

- ميز بين الأسماك الغضروفية و الأسماك العظمية:

.....

وأجب منزلي:

استخدم ما تعلمته في اللقاء في استنتاج ما يأتي :

- 1- تتكون المادة من جسيمات يمكن أن توجد على حالة انفراد تسمى
- 2 - يتكون الجزيء من جسيمات أبسط منه تسمى
- 3 - الوحدة البنائية الأساسية لكل مادة هي
- 4 - عندما تتحد الذرات مع بعضها يتكون

الجلسة الثالثة: الأسماء (جهاز الدوران الإطار)

الأهداف:

1- أن يعدد أقسام جهاز الدوران.

2- أن يحدد وظيفة الكلية عند الأسماء.

التوقعات: يتوقع من الطالب في هذه الجلسة أن يتعلم ما يأتي:

معنى جهاز دوران.

أقسام جهاز الدوران.

الكلية ووظيفتها عند الأسماء ومقارنتها بالكلية عن الانسان.

المهارات العلمية في هذه الجلسة :

ملاحظة، واستنتاج، ومناقشة، وتفسير.

• الاستراتيجيات المستخدمة :

العصف الذهني، التعلم التعاوني.

• إجراءات الجلسة:

1- أولاً تقسيم الطلاب الى ثلاث مجموعات كل مجموعة تضم خمس طلاب.

2- تصحيح الواجب البيتي ومراجعة ما طُرح في الجلسة السابقة وذلك لتدعيم البنية المعرفية وبناء عليها المعلومات الجديدة في هذه الجلسة.

3- تُستثار أفكار الطلاب بملاحظة لوحة تبين أقسام الدوران عند الأسماء.

4- يُقدّم المنظم الشارح وهو أقسام جهاز الدوران عند الأسماء بمناقشة الطلبة وظيفة كل قسم منه.

5- إجراء عمل تعاوني والطلب من كل مجموعة ان يفسروا سبب وجود دورة دموية وحيدة لدى الأسماء.

6- عرض نتائج كل مجموعة وتصحيح إجابات الطلبة وحذف الإجابات الخاطئة ومن ثم تدعيم البنية المعرفية لدى الطلبة بعرض المنظم الشارح وهو أقسام جهاز الدوران وسبب وجود دورة دموية وحيدة.

7- عرض المنظم المقدم الثاني وهو الكلية ووظيفتها بالطلب من كل مجموعة تحديد وظيفة الكلية ومن ثم عرض المنظم المقارن بمقارنة كلية الأسماك بكلية الانسان.

8- عرض نتائج كل مجموعة وتصحيح إجابات الطلبة وتدعيم البنية المعرفية بحذف الإجابات الخاطئة وعرض وظيفة الكلية.

النشاط (1):

في البداية على الطالب أن يتذكر ما تم تعلمه في الجلسة السابقة عن كيفية عملية التنفس والحركة عند الأسماك وذلك لتنظيم المادة في البنية المعرفية لدى الطالب؟

• **الهدف من النشاط :** أن يعدد أقسام جهاز الدوران عند الأسماك.

- ماذا تلاحظ باللوحه التي أمامك؟
- ما معنى جهاز الدوران؟
- التعرف على معنى الدوران لاحظ اللوحه الآتية واستنتج أقسام جهاز الدوران عند الأسماك مستعينًا بالملاحظات التي سُجّلت ومراعاة الوقت المحدد؟
- فسر وجود دورة دموية وحيدة عند الأسماك؟
- كم حجرة موجدة عند القلب عند الأسماك؟
- **التقويم المرحلي**
- ما وظيفة جهاز الدوران عند الأسماك؟
- **التغذية الراجعة:**

النشاط (2):

- **الهدف من النشاط :** أن يحدد وظيفة الكلية عند الأسماك؟
- لاحظ ما وظيفة الكلية عند الأسماك مستعينًا بالكتاب المدرسي؟

- قارن ما وظيفة الكلية عند الانسان والأسماك؟

- التقويم المرحلي

- بوساطة ما نوقش في أثناء اللقاء ما وظيفة الكلية عند الأسماك؟

- قارن بين الكلية عند الأسماك وعند الإنسان:

- التغذية الراجعة:

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة وإغلاق الدرس.

ورقة عمل

أولا - عدد ما يأتي:

- عدد أقسام جهاز الدوران عند الأسماك؟

.....

- عدد أقسام القلب عند الأسماك؟

.....

- عدد أقسام جهاز البول عند الأسماك؟

.....

- ما وظيفة الكليتين؟

.....

ثانيا - فسر علميا ما يأتي:

1- يوجد دورة دموية وحيدة لدى الأسماك؟

.....

2- يطلق على جهاز الدوران جهاز النقل أيضًا ؟

.....

3- جهاز الدوران لدى الأسماك من النمط المغلق.

وأجب بيتي: ابحث في الشبكة ثم مَيِّز بين الأسماك الغضروفية والأسماك العظمية مستفيدا من الملاحظات التي سُجلت

في أثناء اللقاءات جميعها و مراعيًا تنظيم الوقت.

الجلسة الرابعة: صف الأسماك (التكاثر والدماغ)

• الأهداف:

- أن يتعرف الطالب على جهاز التكاثر عند الأسماك.
- أن يعدد أقسام الدماغ.

• التوقعات:

- أن يتعرف على الوظائف الحيوية عند الأسماك (جهاز التكاثر).
- أن يتعرف على دماغ الأسماك.

الإجراءات:

- يُصحح الواجب البيتي وتدعيم الإجابات الصحيحة وتصحيح الاجابة الخاطئة.
- يُراجع ما تعلمه عن الأسماك في الجلسات السابقة.
- يُعصف ذهن الطلاب عن التكاثر عند الأسماك.
- يُقدّم المنظم المقدم جهاز التكاثر عند الأسماك مستعينا بالكتاب المدرسي.
- يعرض سؤال لطلبة إذا كان لدى الذكر الأسماك جهاز تكاثر.
- يعرض المنظم المقارن بمقارنة الأسماك بين الذكر و الأنثى.
- يُنتقل إلى المنظم المقدم الدماغ بسؤال الطلبة عن أقسام الدماغ عند الأسماك بملاحظة أقسام الدماغ بالكتاب المدرسي.
- التأكد من فهم الطلاب للأسماك بعرض سؤال ومن ثم تدعيم البنية المعرفية وإغلاق صف الأسماك.

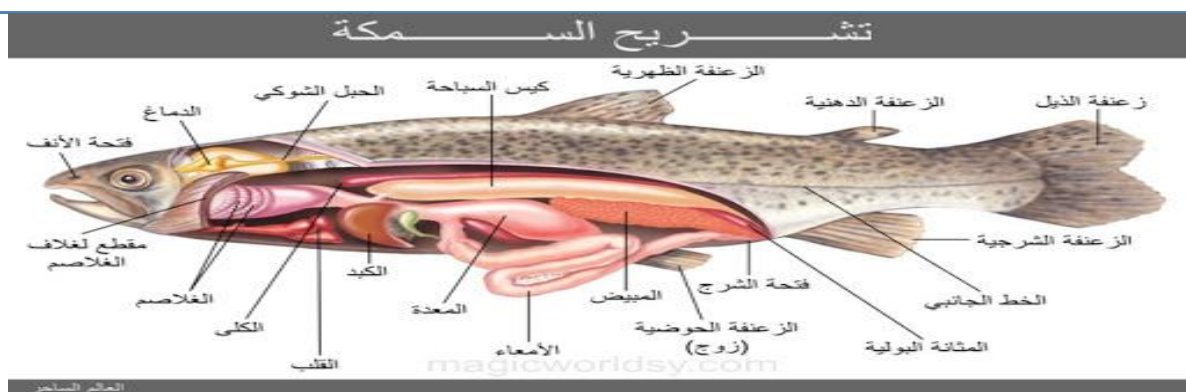
النشاط (1):

في البداية يتم تصحيح الواجب البيتي و تعزيز الإجابات الصحيحة ب تقديم بطاقات شكر.

- الهدف: أن يتعرف الطالب على جهاز التكاثر عند الأسماك.

بعد دراسة جهاز الإطراح وما تعلمته عن الأسماك لاحظ الشكل الآتي واستنتج مما يتكون جهاز التكاثر عند الأسماك ؟

وصف تطبيق التجربة النهائية



-قارن بين ذكر السمك والأنثى ؟

- التقويم المرحلي:

- عدد أقسام جهاز التكاثر عند الأسماك؟

- التغذية الراجعة :

نشاط (2):

- الهدف : أن يعدد أقسام الدماغ عند الأسماك.

لاحظ الصورة مستعينا بالكتاب المدرسي ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

- مما يتألف الدماغ عند الأسماك؟

- مما يتألف المخ عند الأسماك؟

- التقويم المرحلي:

هل يحتوي دماغ الأسماك على فصين شميان؟

- التغذية الراجعة

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة وإغلاق الدرس.

ورقة عمل

1- كيف نميز بين ذكر السمك من الأنثى من حيث الشكل والجهاز التناسلي؟

الأنثى	الذكر

2- ما نوع الإلقاح عند الأسماك؟

.....

3- ارسم مخطط لدورة حياة الأسماك؟

.....

4- تتميز الأسماك بكونها (منفصلة الجنس والإلقاح، وحيدة الجنس والإلقاح الداخلي، منفصلة الجنس والإلقاح خارجي، خنثوية والإلقاح خارجي).

❖ وأجب بيتي :

بوساطة ما تعلمته من صف الأسماك ابحث في الشابكة عن أسماك القرش وكيف تعيش وتحدث عن الوظائف الحيوية عند سمك القرش وقارنها بالأسماك الصغيرة مراعيًا تنظيم الوقت والقراءة الجيدة والفهم الجيد.

الجلسة الخامسة: صف البرمائيات (الضفادع)

• الأهداف:

- 1- أن يحلل المعلومات في البنية المعرفية لاستنتاج المعلومات الجديدة عن الضفدع.
- 2- أن يحدد الطالب البيئة التي يعيش فيها الضفدع.
- 3- أن يصف الشكل الخارجي للضفدع.
- 4- أن يعدد أعضاء الحس لدى الضفدع.
- 5- أن يعين أقسام دماغ الضفدع.
- 6- أن يقارن بين نوعي الحركة لدى الضفدع.

• التوقعات: يتوقع في هذه الجلسة أن يتعلم الطالب ما يأتي:

- الشكل الخارجي لضفدع.
- أعضاء الحواس لديه.
- البيئة التي يعيش فيها الضفدع.
- تعرف على دماغ الضفدع.
- تعرف طبيعة الحركة عند الضفدع.

• المفاهيم العلمية التي سيتم تعلمها في صف البرمائيات

- غشاء الطبل.
- الغشاء السباحي.
- الشرغوف.
- عضو التصويت.

■ الإجراءات والأنشطة:

- 1- التأكيد على تنظيم المادة في البيئة المعرفية عند الطالب بربط التعلم السابق عن السمكة بما سيتعلمه عن الضفدع.

وصف تطبيق التجربة النهائية

- 2- تقسيم الطلبة إلى مجموعات وذلك لعمل التعلم التعاوني ومن ثم طرح مجموعة من الأسئلة بالاستفادة من المنظم المقدم السابق (البيئة التي تعيش فيها الأسماك) لاكتشاف البيئة التي تعيش فيها الضفدع.
- 3- بعد استنتاج البيئة التي يعيش فيها الضفدع تعرض لوحة لضفدع ومن ثم الطلب من كل مجموعة أن تصف الشكل الخارجي لضفدع وتسجيل ملاحظاتها.
- 4- عرض المنظم المقدم شكل الضفدع الخارجي بالتدعيم المعرفي لطلبة بعد مناقشة أجوبة كل مجموعة ومناقشتها.
- 5- بعد التأكد من وصف الشكل الخارجي لضفدع وصفاً صحيحاً يطلب من كل مجموعة ملاحظة صورة الضفدع من الكتاب المدرسي وذكر أعضاء الحس عند الضفدع.
- 6- مناقشة الإجابات وتقديم التدعيم المعرفي بتصحيح الإجابات ومن ثم إغلاق الدرس.

نشاط (1):

- **الهدف:** أن يصف الشكل الخارجي لضفدع معتمداً على معلوماته السابقة في بنيته المعرفية لاستنتاج المعلومات الجديدة عن شكل الضفدع والبيئة التي يعيش فيها.
- في الدرس السابق تعلمنا الشكل الخارجي لسمكة صف الشكل الخارجي لسمكة وماذا يغطيها ؟
- هل يعيش الضفدع في الماء فقط ؟ أين يعيش الضفدع؟
- لاحظ الصورة واكتشف الشكل الخارجي لضفدع مسجلاً الملاحظات مع الالتزام بالوقت.



- فسر شكل الأرجل عند الضفدع؟
- فسر عدم وجود عنق لدى الضفدع؟
- استنتج تكيفات الضفدع مع البيئة.
- التقويم المرحلي:

- عدد أقسام جسم الضفدع؟

التغذية الراجعة:

النشاط (2):

الهدف: أن يعدد أعضاء الحس لدى الضفدع.

بعد التعرف على البيئة التي يعيش فيها الضفدع والشكل الخارجي، استنتج أعضاء الحس عند الضفدع.

أكمل ما يأتي:

- من أعضاء الحواس لدى الضفدع للرؤية و للشم ..

- استنتج دور الضفدع في التوازن البيئي.

التغذية الراجعة:

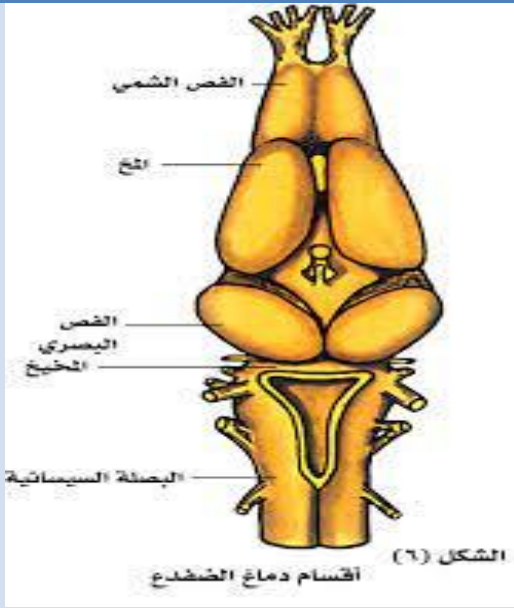
النشاط (3):

الهدف أن يعين أقسام دماغ الضفدع.

تقديم المنظم المقدم أقسام الدماغ باستشارة تفكير الطلبة عن طريق السؤال الآتي:

- هل الضفدع له دماغ؟

- استنتج أقسام الدماغ للضفدع ؟



- عدد أقسام الدماغ عند الضفدع

التغذية الراجعة:

النشاط (4):

من تعلمك السابق لشكل الخارجي عند الضفدع لاحظ الشكل الآتي وأجب.



- فسر سبب شكل الأرجل.

- عدد أنواع الحركة عند الضفدع.

- استنتج الأعضاء المسؤولة عن الحركة عند الضفدع.
- قارن بين نوعي الحركة لدى الضفدع من حيث البيئة والأعضاء المساعدة.

التقويم المرحلي

تحدث باختصار عن الحركة عند الضفدع.

التغذية الراجعة: مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة

وإغلاق الدرس.

الجلسة السادسة: صف البرمائيات (الهضم والتنفس)

• الأهداف:

- 1- أن يعدد أقسام جهاز الهضم لدى الضفدع.
- 2- أن يحدد طريقتي التنفس.
- 3- أن يبين وظيفة الدم عند الضفدع.
- 4- أن يرسم دورة حياة الضفدع.

• التوقعات: يتوقع في هذه الجلسة أن يتعلم الطالب ما يأتي:

- التعرف على جهاز الهضم.
- التعرف على الطريقة التي يتنفس بها الضفدع.
- التعرف على جهاز الدوران.
- التعرف على جهاز التكاثر.

■ الإجراءات والأنشطة:

- تنظيم المادة في البيئة المعرفية عند الطالب بربط التعلم السابق وهو الغذاء.
- عرض لوحة توضح جهاز الهضم ومناقشة الطلبة غذاء الضفدع وكيفية اصطياد فرائسه.
- بعد استنتاج غذاء الضفدع يقدّم المنظم المقدم وهو جهاز الهضم عند الضفدع ويتناقش أقسامه.
- عن طريق طرح عدة أسئلة التنفس عند الضفدع ومن ثم عرض المنظم المقدم طريقتي التنفس عند الضفدع.
- استنتاج الطلبة عدم موت الضفدع إذا انتزعت رئته.
- مناقشة الطلبة أقسام جهاز الدوران واستنتاج عدد حجرات القلب.
- تقديم المنظم المقدم وهو أقسام جهاز الدوران.
- يطلب من الطلبة أن يستنتجوا كيفية التكاثر عند الضفدع ومراحل تطوره ومن ثم الطلب من الطلبة رسم دورة حياة الضفدع.

- مناقشة الإجابات وتقديم التدعيم المعرفي ب تصحيح الإجابات ومن ثم إغلاق الدرس.

النشاط (1):

من تعلمك السابق في سنواتك الدراسية وما تعلمته في كتاب الاحياء عن أنواع الغذاء :

- استنتج نوع الغذاء المناسب لضفدع؟
- عدد أقسام جهاز الهضم عند الضفدع.
- ما الغدد الهاضمة عند الضفدع؟

التقويم المرحلي:

لماذا سميت البرمائيات بهذا الاسم:

التغذية الراجعة

النشاط (2):

بعد التعرف على جهاز الهضم يقدّم المنظم المقدم جهاز التنفس ب الأسئلة الآتية:

- كيف يتنفس الضفدع؟
- ما نوع التنفس لدى الضفدع؟
- استنتج طريق التنفس عند الضفدع؟

التقويم المرحلي

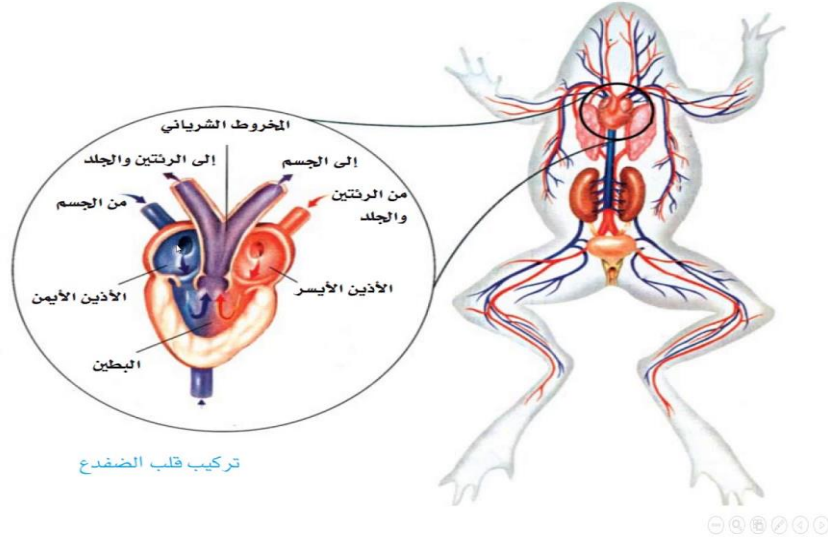
حدد طريقة التنفس عند الضفدع.

التغذية الراجعة

النشاط (3):

الهدف: أن يبين وظيفة الدم عند الضفدع

لاحظ الشكل الآتي واستنتج ما يأتي :



- عدد حجرات القلب.

- وظيفة الدم.

- أقسام جهاز الدوران.

التقويم المرحلي:

بين وظيفة الدم عند الضفدع.

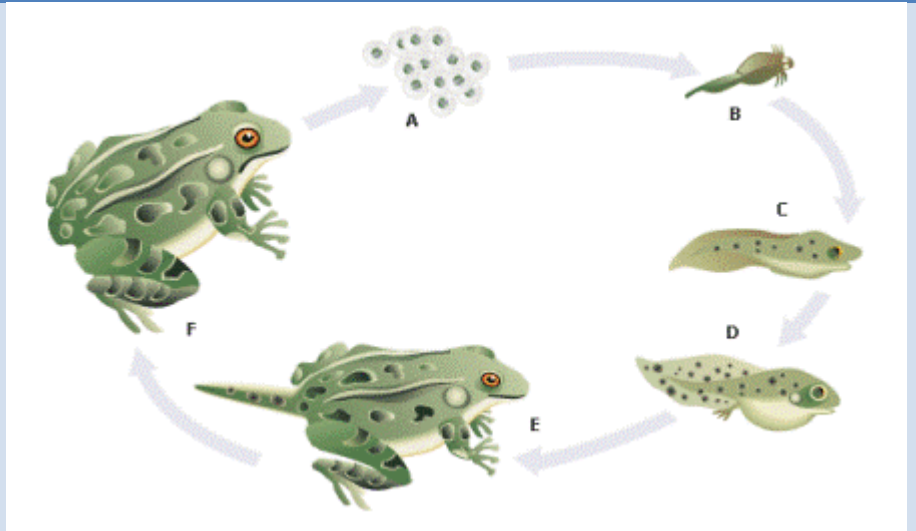
التغذية الراجعة:

النشاط (4):

الهدف: أن يرسم دورة حياة الضفدع.

استنتج دورة حياة الضفدع.

ضع المسميات الآتية على الرسم:



التقويم المرحلي :

ارسم دورة حياة الضفدع

التغذية الراجعة:

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة وإغلاق الدرس.

الجلسة السابعة: صف الزواحف (الضب)

الهدف :

- أن يعدد بعض أنواع الحيوانات الزاحفة.
- أن يصف الشكل الخارجي لضب.
- أن يحدد أعضاء الحس.

التوقعات:

- شكل الضب.
- أعضاء الحس.

• المفاهيم الأساسية

- الحراشف القرنية.
- الانسلاخ.
- اللسان المشطور.
- الإلقاح الداخلي.

الإجراءات :

- حل الواجب البيتي ومناقشة ورقة العمل .
- توظيف العمل التعاوني لاستثارة البنية المعرفية وذكر أنواع الزواحف من تعلمه السابق.
- عرض نتائج كل مجموعة وتصحيح المعلومات وتقديم المنظم المقدم الضب وتعريف.
- عرض لوحة تبين الشكل الخارجي لضب وحركته ومن ثم الطلب من كل مجموعة وصفه وكتابة صفاته على لوحة ويعرض نتائج كل مجموعة ويناقش .
- مناقشة النتائج وتصحيحها وتقديم المنظم المقدم شكل الضب الخارجي ووصف حركة الضب.
- من دراستك للشكل الخارجي وحركة الضب حدد أعضاء الحس عند الضب ووظيفة كل عضو.

- مناقشة نتائج كل مجموعة وتصحيح الإجابات ومن ثم تقديم المنظم المقدم أعضاء الحس عند الضب وتقديم التدعيم المعرفي ومن ثم إغلاق الدرس.

النشاط (1):

الهدف:

- أن يعدد بعض أنواع الحيوانات الزاحفة.
- بتعلمك السابق عدد بعض أنواع الزواحف.
- استنتج ما يأتي:
- لاتعدّ الحلزون من الزواحف.
- لا نرى الزواحف في فصل الشتاء.
- صنف الحيوانات الآتي إلى الصف التي تنتمي لها:
- السحالي، والضب، والأرانب، والتماسيح، و الضفدع .

التقويم المرحلي

- لماذا تعدّ الأفاعي من الزواحف؟
- التغذية الراجعة

النشاط (2):

الهدف: أن يصف الشكل الخارجي لضب.

لاحظ الشكل الآتي وأجب عن الاسئلة الآتية



- صف شكل الضب.

- أقسام الجسم عند الضب.

- فسر يستطيع الضب تحريك رأسه كل الاتجاهات.

- ماذا يغطي جسم الضب.

التقويم المرحلي:

فسر حركة الضب زحفًا ؟

التغذية الراجعة:

النشاط (3):

- **الهدف :** أن يحدد أعضاء الحس

لاحظ الصورة من الكتابة المدرسي وأجب على الأسئلة الآتية

- استنتج ما أعضاء الحس عند الضب.

- كم جفن للضب.

- ما شكل اللسان عند الضب.

- فسر فائدة الذيل الطويل عند الضب.

- **التقويم المرحلي**

- **التغذية الراجعة:**

الجلسة الثامنة: صف الزواحف

الهدف:

- أن يحدد نمط التكاثر.
- أن يعرف عملية الانسلاخ.
- أن يتعرف على دماغ الضب.

التوقعات:

- التعرف على عملية التكاثر.
- التعرف على غطاء الجسم عند الزواحف.
- التعرف على دماغ الضب.

الإجراءات :

- استشارة تفكير الطلبة بطرح مجموعة اسئلة اعتمادا على تعلمهم السابق لحياء البرمائيات لاستنتاج المقدم المنظم جهاز التكاثر.
- بعد التعرف على جهاز التكاثر عند الضب يُنقل إلى للمنظم المقدم الثاني وهي عملية الانسلاخ باستنتاج كيف يكون الانسلاخ التي ينسلخه الزواحف عموماً ومن ثم عرض نتائج كل مجموعة.
- تقديم المنظم المقدم المقارن بالطلب من كل مجموعة تحديد الفرق بين الضب و الضفدع.
- مناقشة نتائج كل مجموعة وتصحيح الإجابات ومن ثم تقديم المنظم المقدم أعضاء الحس عند الضب و تقديم التدعيم المعرفي و من ثم إغلاق الدرس.

النشاط (1):

الهدف: أن يحدد نمط التكاثر عند الضب

- من تعلمك السابق لصف البرمائيات استنتج ما يأتي

- كيف يتم الإلقاح عند الضب
- استنتاج دورة حياة الضب و نمط التكاثر لديه

التقويم المرحلي

تحدث عن عملية التكاثر عند الضب

التغذية الراجعة

النشاط (2):

الهدف: أن يعرف عملية الانسلاخ.

- فسر ما يأتي معتمدا على معلوماتك السابقة.
- تغيّر الزواحف جلدها او تتخلص من جلدها القديم.
- تعدّ عملية الانسلاخ مهمة عند الزواحف.
- عرف عملية الانسلاخ عند الزواحف .

التقويم المرحلي

عرف الانسلاخ.

التغذية الراجعة:

النشاط (3):

الهدف: أن يقارن بين الضفدع والضب.

- من تعلمك السابق لضفدع قارن ما يأتي مستفيدا من التعلم السابق في استنتاج التعلم الجديد.
- القلب عند الضفدع و الضب من حيث عدد الحجرات المكونة له.
- الضب و الضفدع من حيث الدماغ.

التغذية الراجعة:

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة و إغلاق الدرس.

ورقة عمل

أجب عن الأسئلة الآتية بناءً على ما تعلمته في الجلسة

أولاً - أجب بكلمة صح أو خطأ لكل عبارة و صحح الخطأ

1- يتكون جهاز الإطراح عند الضب من كليتين و حالبين ومثانة تنتهي بفتحة بولية :

2- يمتلك الضب عيينين لكل منهما جفنان :

3- تضع أنثى الضب البيوض داخل حفرة وتغطيها بالتراب لحمايتها :

ثانياً - أعطي تفسيراً علمياً لما يأتي

- قيام الضب بعملية الانسلاخ

- يستطيع التمساح السباحة في الماء بسهولة

- تكثر مشاهدة الضب صيفاً و ندرته شتاء

ثالثاً - ضع المسميات الآتية على الصورة

نشاط بيئي: ابحث في الشبكة عن سر قدرة الضب على تجديد ذيله

الجلسة التاسعة- صف الطيور (الحمام)

الهدف:

- أن يحدد البيئة التي يعيش فيها.
- أن يصف الشكل الخارجي للحمام.
- أن يقارن بين أنواع الريش.

التوقعات :

- التعرف على البيئات المختلفة للحمام.
- وصف أقسام الجسم عند الحمام الأهلي.
- أنواع الريش.

الإجراءات :

- 1- يقول الجاحظ (ليس كل من طار فهو من الطير) يطلب من الطلاب فهم معنى الجملة واستنتاج البيئة التي يعيش فيها الحمام مستعينا بالكتاب المدرسي.
- 2- توظيف العمل التعاوني في تحديد البيئة التي يعيش بها .
- 3- عرض لوحة لشكل الخارجي للحمام والطلب من كل مجموعة وصف الشكل الخارجي لطائر الحمام ومن ثم تقديم المنظم المقدم وهو أقسام جسم الحمام.
- 4- تقديم المنظم المقارن من السؤال الآتي لاحظ أنواع الريش في الكتاب المدرس وقارن بينها من حيث مكان الوجود ووظيفتها.
- 5- مناقشة نتائج كل مجموعة وتصحيح الإجابات ومن ثم تقديم المنظم المقدم المقارن تقديم التدعيم المعرفي و من ثم إغلاق الدرس.

النشاط (1):

الهدف: أن يحدد البيئة التي يعيش فيها.



من تعلمك السابق و ملاحظاتك اليومية أجب عن الأسئلة

- ماذا فهمت من قول الجاحظ.
- أين تعيش الطيور؟
- حدد البيئة التي يعيش فيها أنواع الطيور.
- عدد الصفات العامة للطيور.

التقويم المرحلي

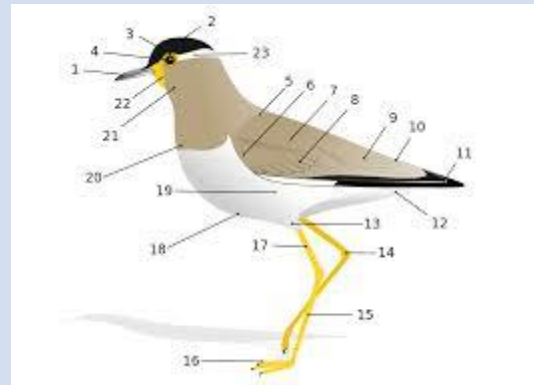
- حدد البيئة التي يعيش فيها كل من الطيور الآتية:
الحمام المنزلي ، الصقور ، الببغاء.

التغذية الراجعة:

النشاط (2):

الهدف: أن يصف الشكل الخارجي للحمام

- ضع أقسام الجسم عند الحمام على الرسم



- ماذا يغطي جسم الحمام .

- فسر سبب شكل الحمام :

- استنتج محور الفم عند الحمام

- ما شكل الريش؟

التقويم المرحلي:

فسر سبب تغيير شكل الذراعين عند الحمام.

التغذية الراجعة:

النشاط (3):

الهدف: أن يقارن بين أنواع الريش.



- من مشاهداتك لطيور الحمام ما نوع الريش الذي يغطي جسم الحمام.

- استنتج كيفية توضع الريش على جسم الحمام.

- فسر سبب فرز الطيور للمادة الدهنية على الريش.

- قارن أنواع الريش من حيث أماكنها ووظيفتها:

التقويم المرحلي :

- أماكن توضع الريش.

التغذية الراجعة

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة و إغلاق الدرس.

الجلسة العاشرة- صف الطيور (الوظائف الحيوية)

الهدف:

- 1- أن يكتشف أعضاء الحس عند الحمام.
- 2- أن يعدد أقسام جهاز الهضم.
- 3- أن يرتب أقسام جهاز التنفس.

التوقعات :

- 1- التعرف على الحويصلة.
- 2- التعرف على القانصة.
- 3- التعرف على الأكياس الهوائية.

• المفاهيم الاساسية:

- الحوصلة.
- القانصة.
- الأكياس الهوائية.
- عضو التغريد.

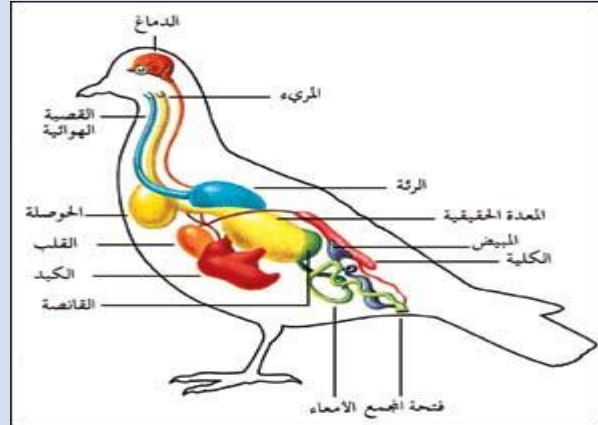
الإجراءات:

- في البداية عمل تغذية راجعة للمعلومات السابقة في الجلسة السابقة وذلك لاستنتاج المنظم المقدم وهو أعضاء الحس.
- طرح عدة أسئلة عن الحواس الموجودة واستنتاج مدى قوتها أو ضعفها.
- عرض لوحة تبين أقسام جهاز الهضم و مناقشتها و اكتساب الطلبة فائدة كل قسم مستفيدا لتعلمه السابق .
- وضع أقسام جهاز التنفس عشوائيًا لاستنتاج كل قسم وفائدته ومن ثم تقديم المنظم المقدم.

النشاط (1):

وصف تطبيق التجربة النهائية

الهدف: أن يكتشف أعضاء الحس عند الحمام.



- عدد أعضاء الحواس عند الحمام.
- فسر ما يأتي:
- تعدُّ حاسة الرؤية قوية جدا.
- تعدُّ حاسة الشم ضعيفة.
- استنتج من تعلمك السابق لصف الزواحف بماذا تطور دماغ الحمام عن دماغ الزواحف ولماذا؟
- ما العوامل التي تساعد الحمام على المشي و الطيران؟

التقويم المرحلي:

ما هي أعضاء الحواس عند الحمام؟

التغذية الراجعة:

النشاط (3):

الهدف: أن يرتب أقسام جهاز التنفس.

- رتب أقسام جهاز التنفس عند الحمام واستنتج وظيفة كل منها.
- ضع المسميات الآتية على الرسم مستقيدا من تعلمك السابق.

التقويم المرحلي:

عدد بعض أنواع الطيور اللاحمة.

التغذية الراجعة:

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة و إغلاق الدرس.

الجلسة الحادية عشرة: الحمام (الوظائف الحيوية – القلب و التكاثـر)

الاهداف:

- أن يحدد وظيفة عضو التغريد عند الحمام.
- أن يعدد أقسام القلب عند الحمام.
- أن يفسر وجود مبيض واحد أنثى الحمام.

التوقعات:

- التعرف على الحنجرة السفلى.
- التعرف على جهاز الدوران.
- التعرف على أقسام جهاز التكاثـر.

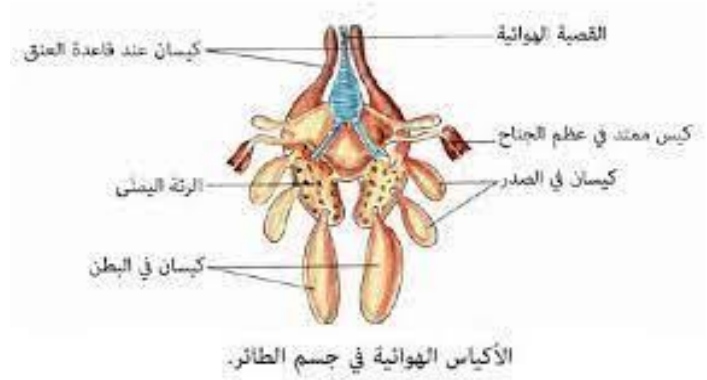
الإجراءات:

- في البداية مراجعة ما تعلمه في الجلسة السابقة للاستناد عليها في اكتشاف المعلومات الجديدة في الجلسة الحالية.
- توظيف التعلم التعاوني في هذه الجلسة.
- طرح عدة أسئلة عن أقسام التنفس و عن الآلية التي يقوم بها الطائر بالتغريد.
- تقديم المنظم المقدم عضو التغريد المسؤول عن التغريد بعد طرح السؤال عن العضو المسؤول عن التغريد.
- عرض لوحة للقلب عند الحمام وطرح مجموعة من الأسئلة عن جهاز الدوران ومن ثم تقديم المنظم المقدم القلب وعند الحمام.
- طرح عدد من الأسئلة عن جنس الحمام وطرح أسئلة عن طريقة الإلقاح و أقسام جهاز التكاثـر عند الأنثى والذكر ومن ثم عرض المنظم المقدم جهاز التكاثـر واستنتاج أقسام الببيضة.
- تدعيم البناء المعرفي بعرض نتائج كل مجموعة و مناقشتها وتصحيح الإجابات الخاطئة و إغلاق الدرس.

النشاط (1):

وصف تطبيق التجربة النهائية

الهدف: أن يحدد وظيفة عضو التغريد عند الحمام.



استنتج ما يأتي من تعلمك السابق

- سبب وجود الأكياس الهوائية متصلة بالرئتين.
- من سمائك لتغريد الطيور ما العضو المسؤول عن التغريد.
- عدد الأكياس الهوائية وأماكن توزيعها.
- سمي العضو المسؤول عن التغريد و كيف يُغرد .

التقويم المرحلي:

حدد وظيفة الحنجرة السفلى عند الحمام.

التغذية الراجعة:

النشاط (2):

الهدف: أن يعدد أقسام القلب عند الحمام.

لاحظ اللوحة الآتية أستنتج ما يأتي:



التغذية الراجعة:

استنتج ما يأتي مستعينا بالرسم الآتي:



- عدد أقسام جهاز التكاثر عند ذكر الحمام.
- عدد أقسام جهاز التكاثر عند أنثى الحمام.
- فسر سبب وجود مبيض واحد عند أنثى الحمام؟
- لاحظ البيضة وهي مسلوقة واستنتج أقسام البيضة.

التقويم المرحلي:

قارن بين جهاز التكاثر عند الذكر والأنثى.

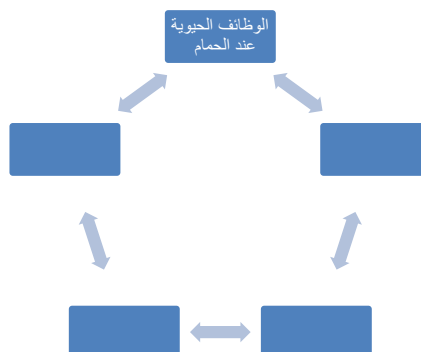
التغذية الراجعة

مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة و إغلاق الدرس

ورقة العمل

أولا - أكمل خريطة المفاهيم التالية

- تتألف الوظائف الحيوية عند الحمام من



ثانيا - أكمل الفراغات الآتية

- تحور الفم لدى الحمام إلى لا يحوي
- لدى الحمام شفع من العيون لكل عين ثلاثة علوي و و
- يوجد بين الريش وخلف العينين
- تحور الطرفان الأماميان إلى وله طرفان سفليان لكل واحد ثلاثة تتجه نحو الأمام وواحدة إلى تنتهي ب

ثالثا - فسر علميا ما يأتي

- 1- يبقى جسم الحمام دافئا
- 2- يبتلع الحمام طعامه مباشرة
- 3- يوجد لدى أنثى الحمام مبيض واحد
- 4- لا يوجد مثانة لطيور
- 5- لا يوجد حويصل صفراوي عند الحمام على حين نراه عند الدجاج
- 6- توجد بعض الحصى في القانصة

وصف تطبيق التجربة النهائية

7- تصدر بعض الطيور أصواتًا جميلة

8- منقار الدجاج مدبب وصغير

9- تضاف فضلات الطيور إلى التربة الزراعية

رابعاً - إملأ الجدول الآتي

اسم العضو	الموقع في الجسم	وظيفته
الكلية		
القنصة		
المخيخ		
الحويصلة		
المبيض		
الأكياس الهوائية		

خامساً- استنتج وظيفة كل مما يأتي

1- الغشاء الرامش

2- الريش

3- الغدة الدهنية فوق الذيل

4- المخالب

5- العنق الطويل

6- الذيل

7- المنخ

سادساً- قارن بين دماغ الطيور ودماغ الزواحف.

نشاط بيئي

ابحث في الشبكة عن الطيور المهددة بالانقراض و تحدث عن تكيفاتها مع البيئة و الأجهزة الحيوية لها مستفيدا من تعلمك السابق عن صف الطيور

الجلسة الثانية عشرة- صف الثدييات (الأرنب)

الأهداف:

- 1- أن يصف الشكل الخارجي للأرنب.
- 2- أن يقارن بين أنثى الأرنب وذكره.

التوقعات:

- أن يتعرف على الصيوان.
- أن يتعرف على شفة الأرنب.

المفاهيم الأساسية:

- الصيوان.
- الشفة الأرنبية.
- العفج.
- عضلة الحجاب الحاجز.
- الأعور.
- الرحم.
- الكيس الكروي.
- المشيمة.

الإجراءات:

- 1- تصحيح اجابات ورقة العمل.
- 2- عرض خارطة المفاهيم لاستنتاج صف الثدييات مستفيدا من معلوماته السابقة.
- 3- الطلب من كل مجموعة ذكر اسم حيوان من الثدييات و كتابة صفة من صفاته ومن ثم مناقشة الإجابات

ومن ثم تقديم المنظم المقدم الثدييات.

4- عرض صورة الأرنب ومن ثم الطلب من كل مجموعة وصف شكل الأرنب.

5- تقديم المنظم المقدم الشكل الخارجي للأرنب.

6- ملاحظة صورة أنثى الأرنب وذكره في الكتاب المدرسي و تقديم المنظم المقدم المقارن بوساطة الطلب من

كل مجموعة إجراء مقارنة بينهما.

7- مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة و إغلاق الدرس.

النشاط (1):

الهدف: أن يصف الشكل الخارجي للأرنب.

من تعلمك السابق اذكر اسم حيوان من الثدييات.

عدد بعض الصفات العامة للثدييات.

عرف الثدييات.

استنتج ماذا يغطي جسم الأرنب؟

مما يتألف جسم الأرنب؟

ماذا يحيط بالفم عند الأرنب؟

فسر ما يأتي:

- لا يوجد أنياب لدى الأرنب.

- السطح العلوي للأضراس متعرجة.

التقويم المرحلي:

صف الشكل الخارجي للأرنب.

التغذية الراجعة:

النشاط (2):

الهدف: أن يقارن بين أنثى الأرنب والذكر .

لاحظ الصورة الآتية وقارن بين الانثى والذكر من حيث الشكل الخارجي للأطراف ، الوجه البطني للأرنب



بوساطة ما سبق تعلمه كيف يمكننا تحديد جنس الأرنب.

التقويم المرحلي:

تحدث عن أنثى الأرنب.

التغذية الراجعة: مرحلة تدعيم البناء المعرفي بعرض مجموعة من الأسئلة وتصحيح الإجابات الخاطئة و إغلاق

الدرس.

الجلسة الثالثة عشرة- الوظائف الحيوية للأرنب

الاهداف:

- أن يعدد الحواس الموجودة عند الأرنب.
- أن يفسر أنّ أمعاء الأرنب أطول من أمعاء الهر.
- أن يقارن بين أقسام القلب عند كل صفوف الفقاريات.
- أن يعدد أقسام جهاز الإطراح عند الأرنب.

التوقعات:

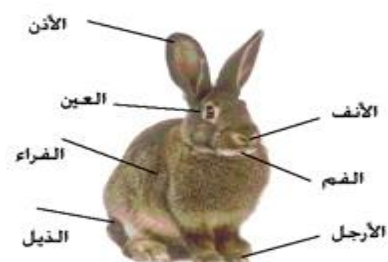
- التعرف على أعضاء الحواس.
- التعرف على أقسام جهاز الهضم.
- أقسام القلب.

الإجراءات:

- مراجعة سريعة لما تعلمه بالجلسة السابقة وذلك تمهيداً للمعلومات الجديدة.
- عرض صورة للأرنب و مناقشة الحواس عند الأرنب تمهيداً لتقديم المنظم المقدم وهو أعضاء الحس.
- عرض لوحة يوضح جهاز الهضم عند الأرنب ومن ثم تقديم المنظم المقدم أقسام جهاز الهضم.
- مناقشة الطلبة حول وظيفة الأعور في جهاز الهضم و تفسير سبب طول الأمعاء عن الأرنب مقارنة مع أمعاء الهر.
- عرض لوحة توضح القلب عند الأرنب ومن ثم تقديم المنظم المقدم المقارن بطرح مجموعة من الأسئلة على كل مجموعة و من ثم الطلب من كل مجموعة مقارنة القلب عند الأرنب بالقلب عند الأسماك والبرمائيات و الزواحف و الطيور.
- عرض لوحة توضح فيها جهاز الإطراح وعرض مجموعة من الاسئلة تمهيدا لعرض المنظم المقدم وهو أقسام جهاز الإطراح.

النشاط (1):

الهدف: أن يعدد الحواس الموجودة عند الأرنب.



- من دراستك للشكل الخارجي لرأس الأرنب ما الصفة التي تطلقها على أعضاء الحس عند الأرنب ولماذا؟
- اعتمادا على ما تعلمته سابقا ما التطورات التي طرأت على دماغ الأرنب؟
- عدد أقسام دماغ الأرنب.

التقويم المرحلي:

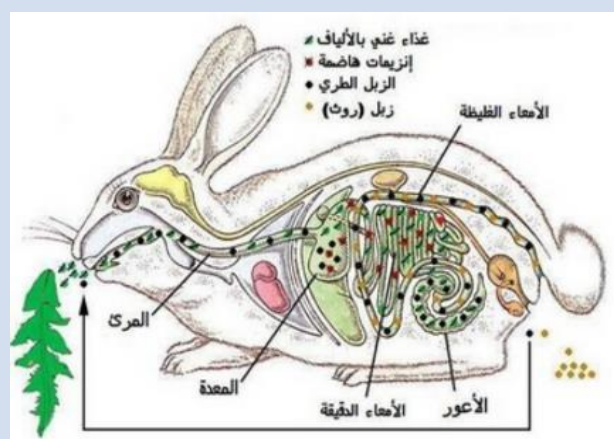
فسر تعدد أعضاء الحس عند الأرنب قوياً جداً ؟

التغذية الراجعة:

النشاط (2):

الهدف: أن يفسر الأمعاء عن الأرنب أطول من الهر

لاحظ الشكل الآتي واستنتج.



على ماذا يتغذى الأرنب؟

مكونات جهاز الهضم؟

ماذا يلحق بجهاز الهضم؟

عرف الأعور الطويل ؟

فسر سبب طول الأمعاء عند الأرنب؟

التقويم المرحلي:

فسر سبب وجود الأعور الطويل عند الحيوانات العاشبة؟

التغذية الرجعة:

النشاط (3):

الهدف: أن يقارن بين أقسام القلب عند كل صف من صفوف الفقاريات.

قارن ما يأتي من حيث عدد الحجرات و أقسام جهاز الدوران.

- الأرنب والأسماك من حيث عدد الحجرات .

- بين الأرنب و البرمائيات.

- بين الأرنب و الزواحف.

- بين الأرنب و الطيور .

فسر ما يأتي:

يمتلك الأرنب دورة دموية كبرى و دورة دموية صغيرة.

التقويم المرحلي:

عدد أقسام جهاز الدوران.

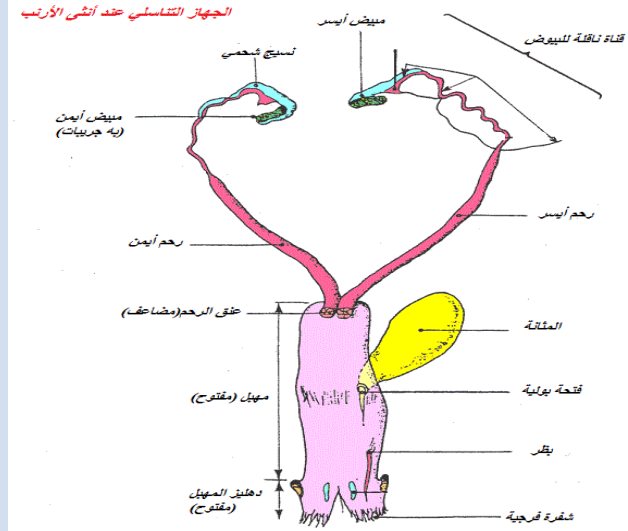
التغذية الراجعة:

النشاط (4):

الهدف: أن يعدد أقسام جهاز الإطراح.

لاحظ الشكل الآتي وأجب عن الاسئلة الآتية:

وصف تطبيق التجربة النهائية



مما يتألف جهاز الإطراح؟

ما دور الكلية في عملية الإطراح؟

مما يتألف الجهاز التكاثر الذكري؟

مما يتألف جهاز التكاثر الانثوي؟

تحدث عن مرحلة النضج الجنسي عند الأرنب؟

التقويم المرحلي:

عدد أقسام جهاز الإطراح والتكاثر.

التغذية الراجعة:

ورقة العمل

عزيزي الطالب من دراستك لصف الثدييات أجب عن الأسئلة الآتية :

أولا - اختر الاجابة الصحيحة لكل مما يأتي :

1- معدتها مكونة من أربع حجرات تعيد الطعام من الكرش للفم :

أ الأبقار ب الجمال ج أ + ب د الأرناب

2- من مكونات جهاز الدوران و ينتقل بواسطتها الدم إلى القلب :

أ الشرايين ب الأوردة ج الأذينة اليسرى د الأذينة اليمنى

3- الرئة اليسرى أصغر من الرئة اليمنى بسبب وجود :

أ الكلية اليسرى ب الكبد ج القلب د الحجاب الحاجز

4- الأرناب من الكائنات منفصلة الجنس والإلقاح :

أ خارجي ب داخلي ج أ + ب د لا شيء مما ذكر

5- أحد هذه الحيوانات ليس من الثدييات :

أ القرد ب الخفاش ج الحوت د الأفعى

6- تتشابه الطرفين الخلفيتين للأرناب مع :

أ التمساح ب الضفدع ج الفقمة د النعامة

ثانيا - اكتب المصطلح العلمي لكل مما يأتي :

1- (.....) : كيس في نهاية الجذع بداخله شفع من الخصى .

2- (.....) : بُنيتان تنقيان الدم من الفضلات تقعان على جانبي العمود الفقري.

3- (.....) : غدة ملحقة بجهاز الهضم تصب مفرزاتها في العفج (الإثني عشر)

ثالثا - : حدد بدقة وظيفة كل مما يأتي عند الأرناب :

1- المشيمة :

وصف تطبيق التجربة النهائية

2- - الكرش عند المجترات :

3- الغشاء الرامش.....

4- المخالب :

رابعاً- أعطِ تفسيراً علمياً لكل مما يأتي :

1- تسمية الثدييات بهذا الاسم

2- لا يملك الأرنب أي أنياب في فمه

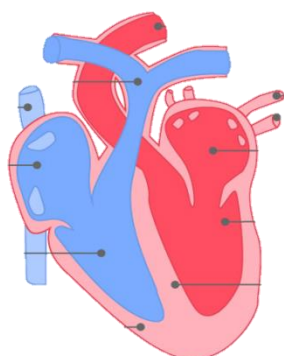
.....

3- يُصنّف الخفاش من الثدييات مع أنه قادر على الطيران

خامساً - قارن بين النوعين الآتيين وفق الجدول :

من إذ	الدولفين	الدب القطبي
غطاء الجسم		
التكيف		

سادساً - :لاحظ بنية القلب في مقطع طولي له ، ثم حدد المسميات المناسبة وفق الشكل.



الجلسة الرابعة عشرة- تصنيف الثدييات

الأهداف: أن يصنف الثدييات وفق تكاثرها.

التوقعات: التعرف على أنواع الثدييات.

المفاهيم الأساسية:

- الثدييات الأولية.
- الثدييات الكيسية.
- الثدييات الحقيقية.

الإجراءات:

- تُعرض مجموعة صور لثدييات و يُطلب من كل مجموعة تصنيف الثدييات.
- مناقشة نتائج كل مجموعة و تحديد فوائد الثدييات.
- من عرض خارطة المفاهيم يقدّم المنظم المقدم أنواع الثدييات.

النشاط (1):

الهدف : أن يصنّف أنواع الثدييات

عدد أنواع الثدييات من حيث تكاثرها

تصنيف الثدييات	التكاثر	كيس في بطن الام	المشيمة	أمثلة

أكمل المخطط الآتي بالمفاهيم الآتية



التغذية الراجعة

ورقة عمل

عزيزي الطالب من دراستك لشعبة الفقاريات أجب عن الأسئلة الآتية مستفيدا لما تعلمته في الجلسات السابقة

السؤال الأول : اختر الإجابة الصحيحة في كل مما يأتي ثم انقلها إلى ورقة إجابتك :

1- تتميز الأسماك بأنها :							
أ	منفصلة الجنس و الإلقاح داخلي	ب	وحيدة الجنس و الإلقاح داخلي	ج	منفصلة الجنس و الإلقاح خارجي	د	خنثوية و الإلقاح خارجي
2- يعتبر آخر أقسام جهاز الهضم عند الضفدع مصب للطريق :							
أ	الهضمي	ب	البولي	ج	التناسلي	د	جميع ما ذكر صحيح
3- يتميز قلب الطيور بوجود :							
أ	حجرة وحيدة	ب	حجرتين اثنتين	ج	حاجز غير كامل	د	حاجز كامل
4- الطيور فقاريات تنتمي إلى ذوات الحرارة :							
أ	المعتدلة	ب	الثابتة	ج	المتغيرة	د	المنخفضة
5-يقوم الضب بعملية الانسلاخ بهدف :							
أ	لدفاع عن النفس	ب	السبات الشتوي	ج	النمو	د	التكاثر

السؤال الثاني : أجب عن أحد السؤالين الآتيين :

1- رتب مراحل دورة حياة الضفدع بدءاً من البيوض الملقحة حتى تحولها إلى ضفدع بالغ .

2- اشرح باختصار كيفية حصول المبادلات الغازية عند الأسماك .

السؤال الثالث : اكتب المصطلح العلمي الدال على كل من العبارتين الآتيتين :

1. (.....) عضو مجوف رقيق الجدران يساعد السمكة في الحركة صعوداً وهبوطاً داخل الماء .

2. (.....) عددها تسعة تمتلئ بالهواء فتقلل من كثافة الطائر وتمده بالأكسجين في أثناء الطيران .

السؤال الرابع : أعط تفسيراً علمياً لأربع فقط مما يأتي :

1. لا يموت الضفدع اذا نُزعت رئتاه .

2. وجود دورة دموية وحيدة لدى الأسماك .

3. تضعف حاسة الرؤية عند الأفاعي قبل الانسلاخ .

وصف تطبيق التجربة النهائية

4. غياب المثانة عند الحمام .

5-جهاز الدوران عند الأسماك من النمط المغلق .

السؤال الخامس : حدد بدقة وظيفة كل مما يأتي :

1. الأسنان الغلصمية عند السمكة .

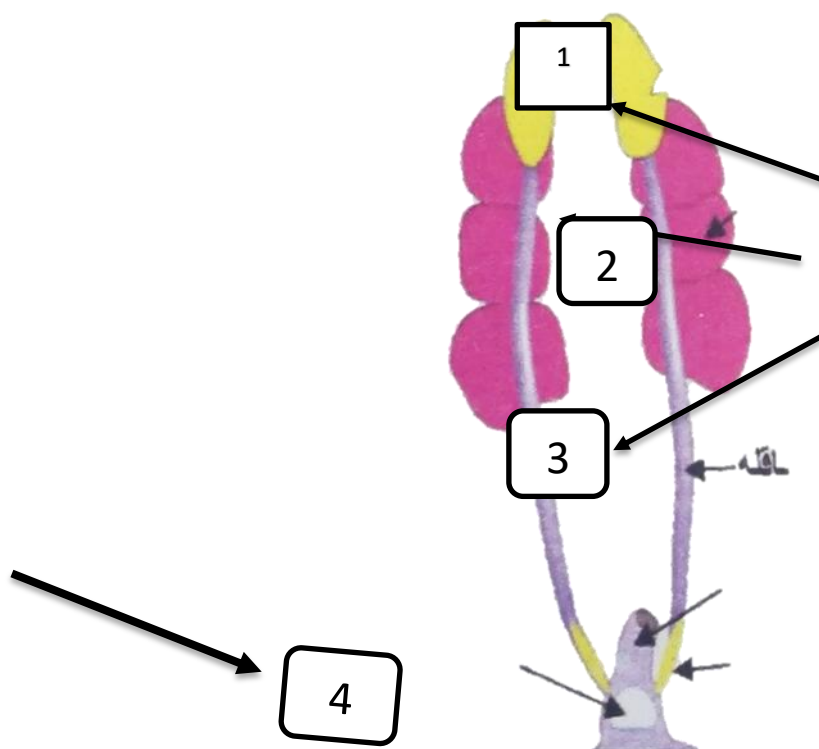
2. اللسان الطويل و المثبت من الأمام عند الضفدع.

3. المواد المفرزة من الغدد الدهنية عند الطيور المائية .

السؤال السادس : قارن كل من قلب البرمائيات والزواحف وفق الجدول الآتي :

من إذ	البرمائيات	الزواحف
عدد الحجرات		
وجود الحاجز		

السؤال الثامن : لاحظ الشكل الذي يمثل جهاز الذكري عند الطيور ثم انقل إلى ورقة إجابتك الأرقام المحددة على الشكل مع كتابة المسمى المناسب .



الجلسة الختامية

- بعد الانتهاء من التعليم و التدريب على المبادئ و المفاهيم و استنتاج المعلومات الجديدة استنادا إلى المعلومات السابقة ، وكيفية التعلم عن طريق نظرية أوزوبل التي تساعد على الحفظ و التذكر أُجريت مراجعة شاملة مع الطلبة لكل مواد البرنامج تحضيراً لهم للاختبار النهائي إذ رُصدت عدد من الملاحظات في هذه الجلسة كان أهمها:
1. تذكر معظم أفراد المجموعة التجريبية لأهم المبادئ و المفاهيم التي تم التدريب عليها ضمن البرنامج، وهذا يعود إلى الاهتمام بهذا الموضوع وتفاعلهم معه وشعورهم بالحاجة الماسة إلى مثل هذا التدريب.
 2. التفاعل الإيجابي الملحوظ من معظم أفراد المجموعة في هذه الجلسة، ورغبتهم في المشاركة والنقاش.
 3. رغبة الطلبة أن تُدرج مادة متعلقة بالتفكير والاستنتاج والتفسير وطرائق التعلم الصحيحة مادة مستقلة لتساعدهم على تحسين التعلم لديهم والحفظ والتذكر و زيادة التحصيل لديهم.

ملحق (9): نماذج عن أوراق عمل الطلبة

اسم المدرسة : رأس العين
اسم الطالب : محمد العقر

ورقة عمل

عزيزي الطالب من خلال دراستك لشعبة الفقراريات أجب على الأسئلة التالية مستفيدا لما تعلمته

خلال الجلسات السابقة

السؤال الأول : اختر الإجابة الصحيحة في كل مما يأتي ثم انقلها إلى ورقة إجابتك :

1- تتميز الأسماك بكونها :							
أ	منفصلة الجنس و الإلقاح داخلي	ب	وحيدة الجنس و الإلقاح داخلي	ج	منفصلة الجنس و الإلقاح خارجي	د	خنثوية و الإلقاح خارجي
2- يعتبر آخر أقسام جهاز الهضم عند الضفدع مصب للطريق :							
أ	الهضمي	ب	البولي	ج	التناسلي	د	جميع ما ذكر صحيح
3- يتميز قلب الطيور بوجود :							
أ	حجرة وحيدة	ب	حجرتين اثنتين	ج	حاجز غير كامل	د	حاجز كامل
4- الطيور فقاريات تنتمي إلى ذوات الحرارة :							
أ	المعتدلة	ب	الثابتة	ج	المتغيرة	د	انخفضة
5- يقوم الضب بعملية الانسلاخ بهدف :							
أ	لدفاع عن النفس	ب	السبات الشتوي	ج	النمو	د	التكاثر

السؤال الثاني : أجب عن أحد السؤالين الآتين :

1- رتب مراحل دورة حياة الضفدع **بدءاً** من البيوض الملقحة حتى تحولها إلى ضفدع بالغ .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

2- اشرح باختصار كيفية حصول المبادلات الغازية عند الأسماك .

السؤال الثالث: اكتب المصطلح العلمي الدال على كل من العبارتين الآتيتين :

1. (كسب...هواء) عضو مجوف رقيق الجدران يساعد السمكة في الحركة صعوداً وهبوطاً داخل الماء .

2. (الجواب...) عددها تسعة تمتلئ بالهواء فتقلل من كثافة الطائر و تمده بالأكسجين أثناء الطيران .

اسم المدرسة : رأس العين اسم الطالب : رائد

ابحثا في الشبكة عن سر قدرة الضب على تجديد ذيله

- السبب في ذلك هو تنظيم جينات وفلايا فاصلة لإعادة بناء
منه من خلال دراسة قام بها علماء هندية وجدوا أن
بعض قطع الذيل تقوم الخلايا بالانتقام إلى عدة أجسام حمات في ذلك
المصليات والفهر ديف والميل استوي واليه والذيل.

اسم الطالب : محمد صفوح

اسم المدرسة : رأس العين

ورقة العمل

عزيزي الطالب من خلال دراستك لصف الثدييات أجب على الأسئلة التالية :

أولا - اختر الاجابة الصحيحة لكل مما يأتي :

1- معدتها مكونة من أربع حجرات تعيد الطعام من الكرش للقم :						
أ	الأبقار	ب	الجمال	ج	أ + ب	د
2- من مكونات جهاز الدوران و ينتقل من خلالها الدم إلى القلب :						
أ	الشرايين	ب	الأوردة	ج	الأذينة اليسرى	د
3- الرئة اليسرى أصغر من الرئة اليمنى بسبب وجود :						
أ	الكلية اليسرى	ب	الكبد	ج	القلب	د
4- الأرائب من الكائنات منفصلة الجنس والإلقاح :						
أ	خارجي	ب	داخلي	ج	أ + ب	د
5- أحد هذه الحيوانات ليس من الثدييات :						
أ	القرود	ب	الخفاش	ج	الحوت	د
6- تتشابه الطرفين الخلفيتين للأرنب مع :						
أ	التمساح	ب	الضفدع	ج	الفقمة	د

ثانيا - اكتب المصطلح العلمي لكل مما يأتي :

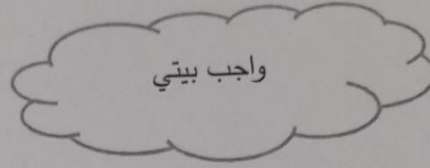
- 1- كيسية... كيس في نهاية الجذع بداخله شفع من الخصى .
- 2- (الكليتين...) : بُنيتان تنقيان الدم من الفضلات تقعان على جانبي العمود الفقري.
- 3- (المكبر...) : غدة ملحقة بجهاز الهضم تصب مفرزاتها في العفج (الإثني عشر)

ثالثا - : حدد بدقة وظيفة كل مما يلي عند الأرنب :

- 1- المشيمة : ...
- 2- الكرش عند المجترات : ...
- 3- الغشاء الرامش : ...
- 4- المخالب : ...

اسم الطالب :
عربي مدرسي

اسم المدرسة : رأس العين



استخدم ما تعلمته خلال اللقاء في استنتاج ما يلي :

- 1- تتكون المادة من جسيمات يمكن ان توجد على حالة انفراد تسمى جزيء
- 2 - يتكون الجزيء من جسيمات أبسط منه تسمى ذرة
- 3 - الوحدة البنائية الأساسية لكل مادة هي مادة
- 4 - عندما تتحد الذرات مع بعضها يتكون جسيم بنائي
- 5 - أصغر وحدة بنائية في المادة يمكن ان تشترك في التفاعلات الكيميائية هي مادة

**Damascus University
Faculty of Education
Department of
Psychology**



Effect of a Training Program on Improving Incompetent (Poor) UNRWA Eighth Grade Students' Learning Habits in Damascus: Ausubel's Learning Theory

A Thesis Submitted for the Doctoral Degree in Educational Psychology

**Achieved by
Yasmeen Omar Halaweh**

**Supervised by
Dr. Amal Al Ahmad
A professor in Psychology Department**

2023-2022

The current research study aimed at investigating the effect of a training program on developing incompetent or poor UNRWA eighth grade students' learning habits in Damascus by depending on Ausubel's Learning Theory.

A sample of 30 students was chosen from incompetent eighth grade male students. This was taken from two UNRWA Main Education schools located in Damascus. To achieve the objectives of the present study, a training program was employed to develop students' learning habits by relying on Ausubel's Learning Theory. A scale to measure such habits was devised. In addition, an achievement test of the science module was administered to 8th grade students.

The main results gained include: The training program has played a vital role in uncovering the statistical contrasts among means that could verify the grades of experimental group participants before and after applying the program against the total grade of the achievement test to apply the direct variable.

A number of statistical contrasts among means could verify the grades of experimental group participants before and after the application against the total grade in relation to learning habits and secondary dimensions with reference to the direct variable.

Finally, the current study suggested that it would be important to (a) train teachers on how to apply Ausubel's Learning Theory, (b) raise their awareness of achieving the educational objectives by having more training courses, (c) involve some activities in the study modules in accordance with Ausubel's Learning Theory that can make a genuine contribution in the improvement of students' learning habits and outcomes.

key words: Training Program, Ausubel's Learning Theory, Learning Habits, Incompetent Eighth Students, UNRWA Schools, Damascus Governorate.