جامعة بيرزيت – كلية الدراسات العليا

دائرة التربية وعلم النفس

نظرات وتوجّهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية للتعلّم، والعلاقات بينها

SECONDARY STUDENTS' CONCEPTIONS OF LEARNING, APPROACHES TO LEARNING, AND THE RELATIONSHIPS BETWEEN THEM, IN RAMALLAH & AL-BIREH GOVERNORATE

رسالة ماجستير مقدمة من

جمال محمد جوده ربيع

إشراف

الدكتورة خولة شخشير صبري

قُدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين

أيار 2010

جامعة بيرزيت – كلية الدراسات العليا

دائرة التربية وعلم النفس

نظرات وتوجّهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية للتعلّم، والعلاقات بينها

SECONDARY STUDENTS' CONCEPTIONS OF LEARNING, APPROACHES TO LEARNING, AND THE RELATIONSHIPS BETWEEN THEM, IN RAMALLAH & AL-BIREH GOVERNORATE

رسالة ماجستير مقدمة من

جمال محمد جوده ربيع

تمت مناقشة هذه الرسالة بتاريخ: 2010 / 4 / 24

اللجنة المشرفة:

- د. خولة شخشير صبري (رئيساً)
- د. فطين مسعد (عضواً)
- د. عبدالله بشارات (عضواً)

قُدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين

أيار 2010

جامعة بيرزيت – كلية الدراسات العليا

دائرة التربية وعلم النفس

نظرات وتوجّهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية للتعلّم، والعلاقات بينها

SECONDARY STUDENTS' CONCEPTIONS OF LEARNING, APPROACHES TO LEARNING, AND THE RELATIONSHIPS BETWEEN THEM, IN RAMALLAH & AL-BIREH GOVERNORATE

رسالة ماجستير مقدمة من

جمال محمد جوده ربيع

تمت مناقشة هذه الرسالة بتاريخ: 2010 / 4 / 24

اللجنة المشرفة: التوقيع

- د. خولة شخشير صبري (رئيساً) .....
- د. فطين مسعد (عضواً) .....
- د. عبدالله بشارات (عضواً) .....

الإهداء

إلى الذين ما زالا منبع إلهامي رغم رحيلهم عني ..... أمي، وأبي

إلى زوجتي ليلى، وأبنائي الأحباء ..... ندين، وأمير، ومحمد، ومالك

إلى ..... القدس

إلى ..... الوطن

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي أعانني على إنجاز هذه الدّراسة، وبعد:

يطيب لي أن أتقدّم بجزيل الشكر والتقدير إلى معلمتي الغالية الدكتورة خولة شخشير صبري، التي أفخر أشد الفخر بأنني أحد طلابها؛ لما قدمته من جهد وما بذلته من عطاء في الإشراف على هذه الدّراسة في كافة مراحلها، فقد منحتني من وقتها، وعلمها، وإرشادها الكثير.

كما أتقدّم بالشكر والعرفان إلى الدكتور فطين مسعد، والدكتور عبد الله بشارات، وكافة أعضاء الهيئة التدريسية في دائرة التربية وعلم النفس في جامعة بيرزيت؛ لما قدموه لي من توجيهات قَيِّمَة ساهمت في رفع مستوى جودة هذه الدّراسة.

يطيب لي أيضا أن أتقدّم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من شارك في تحكيم أداة الدّراسة من تربويين ولغويين على ما أبدوه من ملاحظات قَيِّمَة. كما أتقدم بالشكر إلى العاملين في مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة الذين ساعدوني في عملية جمع البيانات لهذه الدّراسة. وأتقدم بالشكر أيضا إلى جميع الطلبة الذين أجابوا على فقرات الاستبيان.

أتقدم بالشكر أيضا إلى الدكتور محمد مطر، والدكتور محمد عمران، والدكتور ناصر السعافين، والأستاذ رائد البيطار، والأستاذ منتصر عبادي؛ وذلك لما قدموه لي من مساعدة في إنجاز هذه الدّراسة.

قائمة المحتويات

الفصل الأول (مشكلة الدّراسة وخلفيّتها) 1
المقدمة 1
الإطار النظري 3
مشكلة الدّراسة 13
أهداف الدّراسة 14
أسئلة الدّراسة 14
فرضيات الدّراسة 15
افتراضات الدّراسة 19
تعريف مصطلحات الدّراسة 19
مُحددات الدّراسة 23
الفصل الثاني (الدراسات السابقة) 24
المحور الأول (دراسات تناولت نظرات الطلبة للتعلّم) 24
المحور الثاني (دراسات تناولت توجّهات الطلبة نحو التعلّم) 29
المحور الثالث (دراسات تناولت العلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه) 36
ملخّص الدراسات السابقة 39
الفصل الثالث (إجراءات الدّراسة والطريقة) 42
منهجية الدّراسة 42
مجتمع الدّراسة وعيّنتها 42
أدوات الدّراسة 44
صدق وثبات الأداة 48
إجراءات الدّراسة 51
متغيرات الدّراسة 52
المعالجة الإحصائية 52
الفصل الرابع (النتائج) 59
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 59
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 60
مقارنة بين نظرة الطلبة الكميّة ونظرتهم النوعيّة للتعلّم 62

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 63
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 64
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس..... 66
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس..... 66
النتائج المتعلقة بالسؤال السابع 69
مقارنة بين توجّه الطلبة السطحي وتوجّههم العميق نحو التعلّم 70
النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن 71
النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع 73
النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر..... 74
النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر..... 74
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر 75
ملخّص النتائج..... 76
الفصل الخامس (مناقشة النتائج والتوصيات) 78
مناقشة النتائج التي تتعلق بنظرات الطلبة للتعلّم..... 78
مناقشة النتائج التي تتعلق بتوجّهات الطلبة نحو التعلّم..... 80
مناقشة النتائج التي تتعلق بالعلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه 85
التوصيات 87
المراجع 88
المراجع باللغة العربية..... 88
المراجع باللغة الإنجليزية..... 89
الملاحق 95
الملحق رقم (1) 95
الملحق رقم (2) 98
الملحق رقم (3) 102

قائمة الجداول

1. تحديد مستوى كل من متغيّر التوجّه نحو التعلّم ومتغيّر دافعية التعلّم ومتغيّر استراتيجيات التعلّم وفق متوسطاتها الحسابية 22
2. أعداد الطلبة في مجتمع الدّراسة بعد توزيعهم حسب الصف، والتخصص، والجنس 42
3. نسب الطلبة في مجتمع الدّراسة بعد توزيعهم حسب الجنس، والصف، والتخصص 43
4. أعداد الطلبة في عيّنة الدّراسة بعد توزيعهم حسب الصف، والتخصص، والجنس 43
5. نسب الطلبة في عيّنة الدّراسة بعد توزيعهم حسب الجنس، والصف، والتخصص 44
6. الفقرات التي خُصصت لقياس نظرة الطالب النوعيّة ونظرته الكميّة للتعلّم 45
7. فقرات "محور التوجّه العميق نحو التعلّم" موزعة وفق مجالاته الرئيسة والفرعية 46
8. فقرات "محور التوجّه السطحي نحو التعلّم" موزعة وفق مجالاته الرئيسة والفرعية 47
9. معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للاستبيان، ومحاوره، ومجالاته 50
10. طريقة حساب مستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة 54
11. طريقة حساب مستوى النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة 55
12. تحديد مستوى التوجّه السطحي ومستوى التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة 57
13. حساب قوة العلاقة بين متغيرين من خلال معرفة قيمة معامل الارتباط سبيرمان بينهما 58
14. توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة النوعيّة للتعلّم 59
15. توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة الكميّة للتعلّم 61
16. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في محور التوجّه العميق 66
17. نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه العميق حسب الجنس 67
18. نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه العميق حسب التخصص 68
19. نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه العميق حسب الصف 68
20. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في محور التوجّه السطحي 69
21. نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه السطحي حسب الجنس 71
22. نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه السطحي حسب التخصص 72
23. نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه السطحي حسب الصف 73

قائمة الأشكال

الشكل رقم (1): أهداف، وأسئلة، وفرضيات الدّراسة 18
الشكل رقم (2): الأوزان المقترحة للفقرات التي خُصصت لقياس نظرات الطالب للتعلّم 56
الشكل رقم (3): توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة النوعيّة للتعلّم 60
الشكل رقم (4): توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة الكميّة للتعلّم 61
الشكل رقم (5): توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب مستويات نظرتهم النوعيّة ونظرتهم الكميّة للتعلّم 62
الشكل رقم (6): مقارنة بين المتوسطات الحسابية للطلبة في محور التوجّه العميق ومحور التوجّه السطحي 70

الملخص

هدفت الدّراسة إلى قياس مستوى النّظرة الكميّة ومستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية خلال العام الدراسي 2009/2010 . وهدفت الدّراسة أيضاً إلى قياس مستوى التوجّه السطحي ومستوى التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة. كما هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أثر كل من: الجنس، والصف، والتخصص في نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه. وهدفت الدّراسة أيضاً إلى الكشف عن العلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه.

استَخدَمَت الدّراسة المنهج الوصفي- الكمي. بلغ عدد أفراد مجتمع الدّراسة (9529) طالباً وطالبة، وبلغ عدد أفراد عيّنتها (956) طالباً وطالبة تم اختيارهم باستخدام الطريقة العنقودية الطبقية المنتظمة باحتمالية متناسبة مع الحجم. استخدمت الدّراسة أداة واحدة، وكانت عبارة عن استبيان وُضِعَت فقراته بالرجوع إلى الأدب التربوي.

توصّلت الدّراسة إلى النتائج الآتية:

نتائج الدّراسة التي تتعلّق بنظرات الطلبة للتعلّم:

جاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية ضعيفة جداً للتعلّم (7.1%) أقل بقليل من نسبة الذين حملوا نظرة كمية ضعيفة جداً للتعلّم (9.8%). وجاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية ضعيفة للتعلّم (16.9%) أعلى بكثير من نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية ضعيفة للتعلّم (2.7%). وجاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية معتدلة للتعلّم (25.6%) أعلى بكثير من نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية معتدلة للتعلّم (6.7%). وجاءت نسبة

الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية قوية للتعلّم (50.3%) أقل بكثير من نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية قوية للتعلّم (80.8 %).

وفي مجال نظرات الطلبة للتعلّم أيضاً، جاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية قوية للتعلّم مساوية تقريباً لمجموع نسب الطلبة في المستويات الأخرى (الضعيفة جداً، والضعيفة، والمعتدلة) للنظرة النوعيّة للتعلّم مجتمعة. وجاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية قوية للتعلّم أعلى بكثير من نسبة الطلبة في أي من المستويات الأخرى (الضعيفة جداً، والضعيفة، والمعتدلة) للنظرة الكميّة للتعلّم.

وفي مجال نظرات الطلبة للتعلّم أيضاً، وُجِدَت علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وكل من الجنس والتخصص، وجاء حجم تأثير عامل الجنس في نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم ضئيلاً (0.09)، وجاء حجم تأثير عامل التخصص في نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم متواضعاً (0.123) . ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم ومتغير الصف. كما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وكل من الجنس، والتخصص، والصف.

<u>نتائج الدّراسة التي تتعلّق بتوجّهات الطلبة نحو التعلّم</u>:

جاء متوسط مجال دافعية التعلّم العميق (3.29) معتدلاً وأعلى بقليل من متوسط مجال دافعية التعلّم السطحي (3.15) الذي جاء معتدلاً أيضاً. وجاء متوسط مجال إستراتيجيات التعلّم العميق (3.69) عالياً وأعلى بمقدار لا بأس به من متوسط مجال إستراتيجيات التعلّم السطحي (2.90) الذي جاء معتدلاً. وجاء متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم (3.49) معتدلاً وأعلى بمقدار لا بأس به من متوسط التوجّه السطحي نحو التعلّم (3.03) الذي جاء معتدلاً أيضاً.

وفي مجال توجّهات الطلبة نحو التعلّم أيضاً، وُجِدَت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لكل من الجنس، والتخصص، والصف. وجاءت الفروق في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم لصالح الإناث، وطلبة التخصص العلمي، وطلبة الصف الحادي عشر. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لكل من الجنس، والصف. ووُجِدَت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير التخصص، وجاءت الفروق لصالح طلبة التخصص الأدبي.

نتائج الدّراسة التي تتعلّق بالعلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه:

وُجِدَت علاقة دالة إحصائياً، وطردية، وضعيفة بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم. كما وُجِدَت علاقة دالة إحصائياً، وعكسية، وضعيفة بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم. ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم. كما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم.

Abstract

Thesis Title: Secondary students' conceptions of learning, approaches to learning, and the relationships between them, in Ramallah & Al-Bireh Governorate.

Student Researcher: Jamal M. J. Rabee

Supervision Committee:

1. Dr. Khawla Shakhshir Sabri (Head)
2. Dr. Fateen Massad (Member)
3. Dr. Abdallah Bsharat (Member)

The study aimed at measuring the levels of the qualitative and quantitative conceptions of learning, as well as, the surface and deep approaches to learning, among secondary students in the governmental schools located in Ramallah & Al-Bireh Governorate during the scholastic year 2009/2010. It also aimed at investigating the effects of gender, class, and specialization on the students' conceptions of learning and their approaches to learning. It, further, aimed at determining the correlations between the students' approaches to learning and their conceptions of learning.

The study used a descriptive quantitative approach to research. The study's population amounted to 9529 students, and its sample amounted to 956 students. The sample was chosen using the Probability Proportional to Size, Systematic, and Cluster Sampling technique. The questionnaire used in the study was build based on the literature and other questionnaires prepared by other researches.

Results of the study:

Results related to the students' conceptions of learning:

The findings revealed that the percentage of the students who held a very weak qualitative conception of learning (%7.1) is slightly less than the students who held a very weak quantitative conception of learning (%9.8). Moreover, the percentage of the students who held a weak qualitative conception of learning (%16.9) is much more than the percentage of the students held a weak quantitative conception of learning (%2.7). On the other hand, the percentage of students who

held a moderate qualitative conception of learning (%25.6) is much more than the percentage of the students who held a of the students has a moderate quantitative conception of learning (%6.7). Moreover, the percentage of students who held a strong qualitative conception of learning (%50.3) is much less than the percentage of the students held a strong quantitative conception of learning (%80.8).

The findings revealed that the percentage of students who held a strong qualitative conception of learning is approximately equal to the sum of percentages of students in the rest of the levels (very weak, weak, and moderate) of the qualitative conception of learning. On the other hand, the findings revealed that the percentage of students who held a strong quantitative conception of learning is much more than the percentage of students in any of the other levels (very weak, weak, and moderate) of the quantitative conception of learning.

The findings revealed that there were statically significant correlation between the qualitative conception of learning and each of gender, and specialization. The effect size of the gender factor on qualitative conception of learning was weak (0.09), and the effect size of the specialization factor on qualitative conception of learning was modest (0.123). Moreover, the findings revealed that there were no statically significant correlation between the qualitative conception of learning and the class. Moreover, there were no statically significant correlation between the quantitative conception of learning and each of gender, class, and specialization.

Results related to the students' approachs to learning:

The findings revealed that the mean of the students' deep learning's motivation (3.29) was moderate and slightly more than the moderate mean of the students' surface approach's motivation (mean: 3.15) which was moderate too. Moreover, the findings revealed that the mean of the students' deep approach's strategies (mean: 3.69) was high and by far more than the mean of the students' surface approach's strategies which was moderate (mean: 2.90). On the other hand, the findings revealed the mean of the students' deep approach to learning (mean: 3.49) was moderate and by far more than the mean of the students' surface approach to learning which was moderate too (mean: 3.03).

The findings revealed that there were statically significant differences in the means of the deep approach to learning according to gender, class, and specialization. These differences were, in order, in favor of females, science specialization students, and eleventh grade students. Moreover, the findings revealed that there were no statically significant differences in the means of the surface approach to learning according to gender, or class. In addition to that, the findings revealed that there were statically significant differences in the means of the deep approach to learning according to specialization, and these differences were in favor of the art specialization students.

Results related to the relationships between students' conceptions of learning and students' approachs to learning:

Moreover, the findings revealed that there was a statically significant correlation between the students' qualitative conception of learning and their deep approach to learning, and that the correlation was positive and weak. Moreover, the findings revealed that there was no statically significant correlation between the students' qualitative conception of learning and their surface approach to learning. On the other hand, the findings revealed that there was a statically significant correlation between the students' quantitative conception of learning and their deep approach to learning, and that the correlation was negative and weak. Finally, the findings revealed that there was no statically significant correlation between the students' quantitative conception of learning and their surface approach to learning.

الفصل الأول (مشكلة الدّراسة وخلفيّتها)

المقدمة

يولد الإنسان مزوداً ببعض السلوكيات الفطرية التي تساعده على الاستمرار في الحياة. مع مرور الوقت، يرتقي الإنسان من السلوكيات الفطرية إلى ممارسات واستخدامات عقلية لا حصر لها تُمَيِّزه عن غيره من باقي الكائنات الحية (قطامي وقطامي، 2000). يُعتَبر التعلّم عملية عقلية يمارسها الإنسان باستمرار، ويكتسب بواسطتها المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والعادات السلوكية. ولهذا يُعتبر التعلّم أحد ضرورات الحياة البشرية، ومن أهم العناصر المُؤثرة فيها (سليمان، 2008).

يعتقد نمر (2003) ومحمود (2002) أن وضع تعريف محدد، وواضح، وشامل للتعلّم أمر صعب، ويُشكّل مشكلة أساسية ليس في إطار المعرفة النظرية وحسب، وإنما بسبب النتائج والتطبيقات العملية المترتبة على التّعريف. مع ذلك، احتضن الأدب التربوي ثلاثة مفاهيم عامة للتعلّم، وهي: التعلّم كعملية تعديل سلوك، والتعلّم كعملية تدريب للعقل، والتعلّم كعملية تذكّر (محمود، 2002). من وجهة النظر التقليدية، يُعتَبَر التعلّم عملية اكتساب الفرد المعارف والمعلومات بحفظها في ذاكرته. أما من وجهة نظر التربية الحديثة، فيُعتَبَر التعلّم عملية تَنتُج عن تفاعل الفرد مع البيئة، وعملية تُغَيِّر حياته باستمرار (دندش، 2003). على الرغم من تعدد التعريفات التي وُضعت للتعلّم البشري، إلا إنه ما زال بالإمكان القول أن التعلّم يحدث في دماغ الإنسان، وينتج عن تَغَيُّر في البنية الإدراكية له، تَغَيُّر يمكن ملاحظته من خلال استجابات الفرد السلوكية في المواقف الحياتية المختلفة (حمدان، 1996).

يتعامل التربويون عادة مع الطلبة على أنهم مختلفين ودائمي التَغَيُّر؛ وذلك لإدراكهم

بأن الطلبة يأتون إلى المؤسسة التعليمية حاملين معهم خلفيات وتوقّعات تعلّميه مختلفة تجعلهم مختلفين في طرق تعاملهم مع المواد التعليمية بوجه خاص وفي عملية تعلّمهم بوجه عام. وهذه الفروق بين الطلبة هي التي تجعل من الصعب الإجابة، وبصورة واضحة وقاطعة، على سؤال هام، ألا وهو: كيف يحدث التعلّم؟ (Fry, Ketteridge & Marshall, 2003).

يُعتَبَر التعلّم البشري عملية معقدة تحتاج إلى الكثير من الدّراسة والبحث (سليمان، 2008). كما أن الحديث في موضوع ظاهرة التعلّم البشري يتصف بالتشعب، ويشمل وجهات نظر مختلفة تختلف باختلاف مصادرها من معلمين، وعلماء نفس، وباحثين تربويين، وطلبة (Entwistle, 2005). مع ذلك، أظهر علماء النفس والباحثون التربويون اهتماماً كبيراً بظاهرة التعلّم البشري، ونظروا إليه بمناظير مختلفة، وتفحصوه باستخدام مناهج بحثية مختلفة (سليمان، 2008). على الرغم من ذلك، تجاهل علماء النفس والباحثون التربويون مراراً آراء الطلبة في موضوع التعلّم. فكثيرا ما صيغت الافتراضات حول حاجات الطلبة، ومصاعبهم، وكيفية التغلب عليها، دون أن يؤخذ رأي الطلبة في الحسبان (Kelly, 2005).

تدارك علماء النفس والباحثون التربويون تجاهلهم لآراء الطلبة حول التعلّم. فمنذ أواسط الستينات من القرن العشرين وإلى الآن، ازداد اهتمام الباحثون التربويون بدراسة التعلّم من منظور الطالب، حيث قاموا بإجراء العديد من الأبحاث في هذا المجال والتي اتخذت في الغالب منحيين رئيسين اثنين. ارتكز المنحى الأول في البحث – الذي وصف بالفينومينوجرافية (Phenomenography) – على إجراء مقابلات شخصية مع الطلبة بهدف معرفة اعتقاداتهم حول التعلّم ومضامينه، وبهدف تفحّص طرق تعاملهم مع المهام الأكاديمية اليومية الموكلة إليهم؛ وذلك من أجل الخروج بتصنيفات حول التعلّم وعلاقات بين التصنيفات المُستَخرَجَة. أما المنحى الثاني في البحث فارتكز على بناء استبيانات ووسائل إحصاء تقيس مفاهيم الطلبة

للتعلّم والعلاقات بين تلك المفاهيم، وارتكز أيضاً على مشاركة مجموعات طلابية أكبر من تلك التي تم دراستها بواسطة المنحى الفينومينوجرافي. ساهم المنحى الثاني في توضيح الكيفية التي أثرت بها عوامل مختلفة، مثل: التعليم، والتقويم، وبيئة التعلّم والتعليم في طرق تعلّم الطلبة، وفي مستويات الفهم التي حققوها (Entwistle, 2000).

الإطار النظري

النظرات للتعلّم

تتطلب الرغبة في فهم الاختلاف بين الطلبة في طرق تعلّمهم أن يتم الكشف عن نظراتهم المختلفة للتعلّم. تنشأ نظرة أو نظرات الطالب للتعلّم من الآثار المتراكمة لتعلّمه السابق وخبراته الأخرى. وتعكس نظرات الطالب للتعلّم المعنى الذي يحمله لماهية التعلّم وكيفية حدوثه. وتؤثر نظرات الطالب للتعلّم إلى حد ما في طرق تفكيره، وتصرفاته اللاحقة. تتصف نظرات الطالب للتعلّم ببعض الثبات الناتج عن تأثرها بعوامل عدة، مثل: صفات الطالب الفردية، وشخصيته، وأنماط قدراته، وأنماط تعلّمه. كما تتصف نظرات الطالب للتعلّم ببعض المرونة، حيث يمكن أن تتغيّر وتطوّر مع تقدّم الطالب في العمر، وانخراطه في نشاطات فكرية (Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993; Boulton-Lewis, Marton & Wilss, 2001).

يعتقد بيجز (Biggs, 1994) بوجود نظرتين رئيستين للتعلّم: النّظرة الكميّة والنّظرة النوعيّة. تقترح النّظرة الكميّة للتعلّم بأن التعلّم هو عملية تجميع محتوى، وبالتالي كلما زادت كمية معرفة الفرد كلما زادت براعته. أما النّظرة النوعيّة للتعلّم فتقترح بأن التعلّم هو تفسير ودمج الفرد المعرفة الجديدة التي تُعرض عليه مع ما يعرفه مسبقا، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة في عمق الفهم لديه.

استخدم سكنك وفان روسوم (Schenk, Van Rossum, 1984) مصطلح "إعادة إنتاج"

(Reproductive) كي يشير إلى التعلّم من وجهة نظر الذين ينظرون إليه ككم، واستخدما مصطلح "بَنّاء" (Constructive) كي يشير إلى التعلّم من وجهة نظر الذين ينظرون إليه ككيف.

اختلف التربويون في موضوع نظرات الطلبة للتعلّم، ودار الجدل بينهم، وما زال، حول طبيعة العلاقات بين النظرات للتعلّم التي يمكن أن يحملها الطالب الواحد في الآن الواحد. وفي خضم هذا الجدل، اقترح مارتون، ودال البا، وبيتي (Marton, Dall' Alba & Beaty, 1993) نموذجاً يتعلّق بالنظرات للتعلّم اشتمل على ست نظرات رُتِّبَت داخله هرمياً على الشكل الآتي:

النّظرة الأولى (في قاع الهرم): التعلّم هو زيادة في معرفة الفرد باكتسابه معلومات جديدة.

النّظرة الثانية: التعلّم هو احتفاظ الفرد بالمعلومات في ذاكرته واسترجاعه لها لاحقاً.

النّظرة الثالثة: التعلّم هو استخدام الفرد لمعلومات اكتسبها في السابق.

النّظرة الرابعة: التعلّم هو زيادة في فهم الفرد للأشياء.

النّظرة الخامسة: التعلّم يجعل الفرد يَنظُرُ للأمور بطريقة مختلفة.

النّظرة السادسة (في قمة الهرم): التعلّم يُغَيِّر الفرد كشخص.

وفق نموذج مارتون، ودال البا، وبيتي (Marton, Dall' Alba & Beaty, 1993)، تُعتَبَر كل نظرة من النظرات الست في الهرم أكثر تطورا، وعمقا، وتعقب زمنيا النظرات الأخرى التي تقع في الأسفل منها داخل الهرم. فمثلاً: تُعتَبَر النّظرة الثالثة أكثر تطوراً وعمقاً من النظرتين الأولى والثانية، وتعقبهما زمنيا. كذلك تُعتَبَر كافة النظرات التي تقع في الأسفل من نظرة ما داخل الهرم مشمولة في تلك النّظرة بشكل ضمني. فمثلا: الطالب الذي يحمل النّظرة الرابعة في التعلّم يحمل معها في الوقت نفسه النظرة الأولى، والنظرة الثانية، والنظرة الثالثة (Marton, Watkins, & Tang, 1997). وكذلك تُعتَبَر النظرة الأولى، والنظرة الثانية، والنظرة

الثالثة مؤشرات على وجهة نظر كمية في التعلّم. وأما النظرة الرابعة، والنظرة الخامسة، والنظرة السادسة فتعتبر مؤشرات على وجهة نظر نوعية في التعلّم (Marton, Dall' Alba & Beaty, 1993).

في الموضوع نفسه، اقترح هادار (Hadar, 2009) أن المتعلّم الواحد يمكن أن يحمل نظرات متناقضة، كمية ونوعية، للتعلّم في الوقت نفسه. كما أشار داهلين وواتكنز (Dahlin, & Watkins, 2000) في دراسة لهما أن عدداً من طلبة المرحلة الثانوية الذين شاركوا في الدّراسة أظهروا نظرات معقّدة للتعلّم، حيث استخدموا التكرار (التسميع) (الترديد) والحفظ في تحسين فهمهم للمادة الدراسية. وأشار داهلين وواتكنز في الدّراسة نفسها أيضاً إلى أن أبحاثاً سابقةً ذكرت بأن قسماً كبيراً من الطلبة والمعلمين في دول الشرق الأدنى رجّحوا بأن التذكر والفهم يعملان سوية لإنتاج مخرجات تعلّم أعلى جودة. كذلك طرح مارتون، وواتكنز، وتانغ (Marton, Watkins, & Tang, 1997) في دراسة لهم، شارك فيها طلبة صينيون من مدارس ثانوية في هونغ كونغ، إمكانية أن تُفَسِّر الثقافات المختلفة النظرات الست في نموذج مارتون، ودال البا، وبيتي والعلاقات بين تلك النظرات بطرق مختلفة. كما أشار مارتون، وواتكنز، وتانغ (Marton, Watkins, & Tang, 1997)، في الدراسة نفسها، إلى أن عدداً من الطلبة المشاركين في الدراسة حاولوا حفظ المادة التعليمية في ذاكراتهم، في الوقت الذي أظهروا فيه فهماً جيداً لتلك المادة.

<u>التوجّهات نحو التعلّم</u>

في السابق، كانت الفروق بين الطلبة في مخرجات التعلّم تُفَسَّر من خلال الإشارة إلى الاختلاف بينهم في مستوى معالجتهم للمهام التعلّمية، ولكن مع الاعتراف بأن عزم الطلبة على أداء المهام التعلّمية هو المسئول عن الاختلاف بينهم في معالجتهم لتلك المهام. حالياً، يُظهِرُ الكثير من الباحثين التربويين ميلاً إلى تفسير الاختلافات النوعيّة في مخرجات التعلّم لدى

الطلبة باستخدام عاملين اثنين، وهما: عزم الطالب على بدء المهمة التعلّمية، والعملية المُستَخدَمَة في تنفيذ تلك المهمة. بالاعتماد على التفسيرات السابقة والحالية، تم استخدام مصطلح "التوجّهات نحو التعلّم" (Approaches to Learning) لوصف الاختلاف بين الطلبة في طرق تعاملهم مع المهام التعلّمية، وكذلك تم التفريق بين نوعين مختلفين من التوجّهات نحو التعلّم، وهما: التوجّه السطحي والتوجّه العميق (Entwistle, 2005).

وردت استخدامات أخرى، في الأدب التربوي، لمصطلح "التوجّهات نحو التعلّم" (Approach to Learning). حيث استُخدِمَ المصطلح للإشارة إلى العمليات المُتبنّاة من قِبل الطلبة خلال عملية تعلّمهم، تلك العمليات التي تُحدد بشكل مباشر مخرجات التعلّم لديهم. كما استُخدِم مصطلح "التوجّهات نحو التعلّم" للإشارة إلى "موجِّهات التعلّم" (Orientations to Learning)، والتي تُعَرَّف على أنها تفضيلات الطلبة لتبني عمليات محددة، تفضيلات لا تُعتَبَر سمات ثابتة لدى الطلبة، بل هي ناتج التفاعل بين خصالهم الشخصية والسياق التعليمي (Biggs, 2001; Entwistle, 1988). كذلك عَرَّفَ بيجز ورامسدين (Biggs, 2001; Ramsden, 1988) التوجّهات نحو التعلّم على أنها الفروق النوعيّة بين الطلبة في عملية تعلّمهم، تلك الفروق التي تعكس طبيعة العلاقة بين الطالب، والمهمة التعلّمية، وسياق التعلّم. كما فرّق بيجز، ورامسدين بين نوعين رئيسين من التوجّهات نحو التعلّم، وهما: التوجّه العميق وله استراتيجياته ودوافعه الخاصة به، والتوجّه السطحي وله استراتيجياته ودوافعه الخاصة به التي تميزه تماماً عن التوجّه العميق.

من الضروري التنبيه إلى أن مصطلح "التوجّهات نحو التعلّم" يختلف عن مصطلح "أنماط التعلّم" (Learning Style). فالتوجّهات نحو التعلّم تقوم على افتراضات نظرية تختلف عن تلك التي تقوم عليها أنماط التعلّم. مع ذلك، يمكن اعتبار التوجّهات نحو التعلّم على أنها

جسر بين بيئة التعلّم وأنماط التعلّم، وأنها تتحدد بالكثير من العوامل، مثل: صفات الطالب الشخصية، والبيئة التي يتعلّم فيها الطالب، ومُخرجات التعلّم لديه. وبناء على ذلك، قد يكون بالإمكان تحويل توجّهات الطلبة نحو التعلّم من سطحية إلى عميقة من خلال استخدام استراتيجيات ملائمة (Serife, 2008; Marshall & Case, 2005).

لا تُعتَبَر التوجّهات نحو التعلّم من الخصائص الشخصية للمتعلّم، فالحديث عن متعلّم عميق التعلّم ومتعلّم سطحي التعلّم أمر غير مقبول. كذلك لا تُعتبر الأصناف المختلفة (السطحي، والتحصيلي، والعميق) من التوجّهات نحو التعلّم عتبات تطورية يعبر من خلالها المتعلّمون. فالمتعلّم الواحد يمكن أن يتبنى توجّه عميق في سياق ما وتوجّه سطحي في سياق آخر، إذ أن تبنيه لتوجّه دون آخر يعتمد على سياق التعلّم وتفسيره الشخصي لذلك السياق (Serife, 2008; Marshall & Case, 2005).

نموذج (3P)

شَكَّلَ نموذج (3P)، الذي وُضِعَ من قِبل بيجز (Biggs, 1989)، إحدى محاولات تمثيل نظام التعلّم والتعليم. وفي ضوء تلك المحاولة، صَنَّفَ نموذج (3P) عملية التعلّم إلى ثلاث مراحل زمنية تُنسب إليها عوامل تتعلق بالتعلّم، وهي: مرحلة النذير، ومرحلة العملية، ومرحلة المُنتَج. بالنسبة لمرحلة النذير فهي مرحلة ما قبل حدوث التعلّم. أما مرحلة العملية فهي مرحلة تحدث أثناء التعلّم، وتشير إلى انخراط الطالب في المهمة التعلّمية باستخدام نشاطات تعلّم قد تكون عميقة أو سطحية. ويشير المنتج في "مرحلة المنتج" إلى الأشكال المختلفة من المخرجات التي يجنيها الطالب، والتي يمكن أن توفر تغذية راجعة للطالب والمعلم في مرحلة نذير لاحقة (Biggs & Tang, 2003; Biggs, 2001).

تؤثر في مرحلة النذير مجموعة من العوامل التي يمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسين، وهما:

1. عوامل ترتبط بالطالب، وتشمل: معرفة الطالب المُسبَقة ذات العلاقة بالموضوع الذي يتم تدريسه، واهتمام الطالب بالموضوع، وقدرات الطالب، والتزام الطالب بالعمل المدرسي. ويمكن أن تُقَسَّم العوامل التي ترتبط بالطالب وفق درجة سهولة تغييرها بواسطة عمليات التعليم إلى قسمين:

   أ. عوامل صلبة: وهي عوامل يصعب تغييرها من خلال عمليات التعليم، ومنها: قدرة وذكاء الطالب، والأنماط العقلية له، وأنماط تعلّمه، وقد تشمل أيضاً أنماط تفكيره. من الجدير بالذكر أن درجة صعوبة تغيير العوامل الصلبة من خلال عمليات التعلّيم ما زالت غير واضحة بعد.

   ب. عوامل ليّنة: وهي عوامل يسهل تغييرها من خلال عمليات التعليم، وتشمل الدافعية وموجّهات التعلّم (Learning Orientations).

2. عوامل ترتبط بسياق التعليم، وتشمل: محتوى المادة التي سوف يتم تعلّمها، وكيفية تعليم المحتوى، وخبرة المعلّم، والمناخ الصّفي، والمناخ المدرسي (Biggs & Tang, 2003; Biggs, 2001).

وفق نموذج (3P)، تؤثر العوامل النذيرة في بعضها البعض، حيث تؤثر العوامل الصلبة في العوامل الليّنة، كما تتفاعل العوامل الليّنة مع سياق التعليم. وكل هذه الآثار والتفاعلات التي تحدث هي التي تحدد خلال مرحلة العملية نشاطات الطالب المتعلقة بالتعلّم، ومن ضمنها توجّهاته نحو التعلّم. ولهذا من الممكن أن يتوجّه الطالب نحو التعلّم السطحي بدلاً من التعلّم العميق بسبب ظروف تعلّم قاهرة. فمن غير المحتمل أن يستخدم الطالب الذي يفتقر

إلى المعرفة القبلية اللازمة لتعلّمه موضوع ما توجّهاً عميقاً نحو التعلّم حتى وإن كان المعلّم خبيراً في تعليم ذلك الموضوع. الأمر نفسه ينطبق على الطالب الذي يُطلب منه القيام بمهام تعلّمية تحتاج إلى زمن أطول بكثير من الزمن المتوفر لديه. ففي ظل تلك الظروف، لن يستخدم الطالب التوجّه العميق نحو التعلّم حتى ولو كان يعرف الكثير حول موضوع المهمة التعلّمية ويهتم كثيراً به. ولهذا فمن غير المناسب فقدان الأمل من طلبة محددين على اعتبار أنهم سطحيي التعلّم (Biggs & Tang, 2003; Biggs, 2001).

يعتقد بيجز (Biggs, 2001) أن التوجّهات نحو التعلّم تشكّل جزءاً هاماً من نظام التعلّم والتعليم يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار جنباً إلى جنب مع باقي أجزاء ذلك النظام، خاصة وأن التوجّهات نحو التعلّم يمكن أن تلعب دور المؤشرات على مدى الجودة في المراحل الثلاث (النذير، والعملية، والمنتج) من نموذج (3P). فعندما تكون التوجّهات (Approaches) نحو التعلّم عميقة من المرجّح أن تكون الموجّهات (Orientations) المسيطرة في نظام التعلّم والتعليم، وعملياته، ومخرجاته جيدة. كذلك يعتقد بيجز أن الجزء الأكبر من عمل التوجّهات نحو التعلّم يتركّز خلال مرحلة العملية حيث تؤثر التوجّهات في نشطات التعلّم التي يقوم بها الطالب تأثيراً ينعكس في معظمه على مخرجات التعلّم لديه.

التوجّه العميق نحو التعلّم

يبرز التوجّه العميق نحو التعلّم عند الطالب من حاجاته المدركة، كاهتمامه الداخلي، للانخراط في المهمة التعلّمية بشكل يتناسب مع تلك المهمة. ويَظهَر التوجّه العميق نحو التعلّم عند الطالب من تركيزه على المعنى المُتضمن في مادة التعلّم وعلى أفكارها الرئيسة، وابتعاده عن التفاصيل غير المدعمة مفاهيمياً، ومحاولته ربط المفاهيم التي تُعرَضُ عليه لأول مرة بالخبرة السابقة التي لديه، وممارسته التفكير

الناقد، وقيامه بعمليات عقلية عالية المستوى. يتطلّب التوجّه العميق نحو التعلّم امتلاك الطالب أساساً كافياً من المعرفة السابقة بالموضوع المعروض عليه (Biggs, 2001; kember, Biggs & Leung, 2004; Tait, Entwistle & McCune, 1998).

يوجد للتوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطالب دوافع خاصة تنبع من اهتمام الطالب الداخلي بمهام التعلّم، وتأخذ شكل التزامه بالعمل المدرسي. كما يوجد للتوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطالب استراتيجيات خاصة، كسعي الطالب خلف المعنى المتضمن في المادة الدراسية، واستخدامه الأدلة للوصول إلى الفهم. في التوجّه العميق، غالبا ما تكون مخرجات التعلّم لدى الطالب مناسبة للمهمة التعلّمية التي يقوم بها وذات جودة عالية مقارنة مع مخرجات التعلّم في التوجّه السطحي (kember, Biggs & Leung, 2004; Biggs, 2001; Tait, Entwistle & McCune, 1998; Biggs, 1987).

التوجّه السطحي نحو التعلّم

على عكس التوجّه العميق، يرتبط التوجّه السطحي عند الطالب بنشاطات تعلّمية متدنية المستوى على الصعيد الإدراكي، وذلك في الوقت الذي يحتاج فيه إنجاز المهمة التعلّمية إلى نشاطات تعلّم عالية المستوى وجهد لا يرغب الطالب في بذله بالقدر المطلوب. كما يرتبط التوجّه السطحي عند الطالب بحفظه الأصم لأجزاء مختارة من المحتوى بدلا من فهمه، وتركيزه على الحقائق المنعزلة، وتعامله مع العناصر المتضمنة داخل المحتوى على أنها عناصر منفصلة عن بعضها البعض، وعدم تمييز الطالب بين الأفكار الجديدة المعروضة عليه والمعرفة السابقة التي لديه، وتعامله مع المهام التعلّمية على أنها مفروضة عليه من الخارج، وخلو عملية التعلّم لدى الطالب من تأمّله في الهدف منها وفي الاستراتيجيات المستخدمة في إنجازها. وكثيرا ما يصبح التعلّم بالنسبة للطالب مصدر لمشاعر سلبية، مثل: القلق،

والاستخفاف، والضجر (Biggs & Tang, 2007; Entwistle, McCune & Walker, 2001; Biggs, 1987).

يوجد للتوجّه السطحي نحو التعلّم عند الطالب دوافع خاصة، مثل: خوف الطالب من الفشل، وسعيه لتحقيق أهداف أخرى غير التّعلم. كما يوجد للتوجّه السطحي عند الطالب استراتيجيات خاصة، مثل: تركيز الطالب على الحفظ لا الفهم، واقتصار اهتمامه على ما هو مطلوب منه في المنهاج (Biggs, 2001; kember, Biggs & Leung, 2004; Tait, Entwistle & McCune, 1998).

هنالك عوامل عدّة يمكن أن تُساهم في تشجيع الطالب على أن يتبنى توجّهاً سطحياً نحو التعلّم، منها: أولويات الطالب التي ليس لها علاقة بالتعلّم والتي تطغى على أولوياته المتعلقة بالتعلّم، وعمليات تقييم الطالب التي تركّز على الاختبارات، والمنهاج الذي يتصف بعدم وجود تناسب بين حجم محتوى المادة الدراسية والوقت المُخصص لتغطيتها، والاستخدام المُسرف لطرق التعليم المبنية على مبدأ أن التعلّم هو عملية نقل للمعرفة إلى الطالب لا عملية بناء لها عنده، هذا بالإضافة إلى سوء فهم الطالب لمتطلبات التعلّم، كاعتقاده بأن تذكر الحقائق كافٍ لجني مخرجات تعلّم جيدة (Biggs & Tang, 2007; Kelly, 2005).

<u>التوجّه التحصيلي (الاستراتيجي) نحو التعلّم</u>

يرتبط التوجّه التحصيلي نحو التعلّم عند الطالب بعزم الطالب على تحصيل أعلى درجات (علامات) ممكنة، وبذله لجهد منظّم في الدّراسة، وإدارته الوقت والجهد بفعالية، وإيجاده أوضاع ومواد دراسية ملائمة، وقيامه بمراقبة فعالية الطرق التي يستخدمها في دراسته، وانتباهه لمتطلبات التقييم ومقاييسه، وتوجيهه للجهد الذي يبذله في الدّراسة بحيث يتناسب مع ما يفضّله المعلم (Entwistle, McCune & Walker, 2001). يقترن التوجّه التحصيلي، كما هو متوقع، بعلامات مرتفعة (Biggs, 2001; Biggs, 1987).

يمكن القول أن طبيعة التوجّه التحصيلي نحو التعلّم عند الطالب تختلف عن طبيعة كل من التوجّه السطحي والتوجّه العميق نحو التعلّم. فبينما يصف كلا التوجّهين، السطحي والعميق، طرق انخراط الطالب في المهام التعلّمية نفسها، يشير التوجّه التحصيلي نحو التعلّم إلى طرق تنظيم الطالب لمتى، وأين يقوم بالمهام التعلّمية، ومدة انخراطه فيها. من الجدير بالذكر، أنه وفي دراسات سابقة هدفت لقياس توجّهات الطلبة نحو التعلّم، وتم فيها استخدام استبيان "عملية الدّراسة" (Questionnaire Learning Process) لبجز (Biggs, 1987)، لم يبرز دور الفقرات التي خُصصت لقياس التوجّه التحصيلي نحو التعلم كما كان الحال مع الفقرات التي خُصصت لقياس التوجّه السطحي والتوجّه العميق نحو التعلّم (Biggs, Kember & Leung, 2001; Biggs, 1978).

العلاقة بين النظرات للتعلّم والتوجّهات نحو التعلّم

هنالك فرق بين طريقة وصف الطالب لنظرته للتعلّم وطريقة وصفه لتوجّهه نحو التعلّم. عندما يصف الطالب توجّهه نحو التعلّم فإنه ينخرط في عملية تأمل وتفكير في استجابته للمهمة التعلّمية، وينصب تركيزه على المادة التي يتعلّمها. ولكن عندما يصف الطالب نظرته – أو نظراته – للتعلّم فإنه ينخرط في عملية تأمل وتفكير في التعلّم نفسه، وينصب تركيزه على التعلّم بالمعنى العام (Boulton-Lewis, Marton & Wilss, 2001).

يرى مارتون وسالجو (Marton & Saljo, 2005) أنه في حال تبني أفراد مجموعة من الطلبة توجّهات مختلفة نحو موقف تعليمي تعرضوا له بالدرجة نفسها، من المتوقع أن يكون الاختلاف بينهم في توجّهاتهم نحو التعلّم ذو صلة قوية بالاختلاف بينهم في نظراتهم العامة للتعلّم. فالأغلب أن إدراك الطلبة الحسي للمهام التعلّمية يعكس خبراتهم السابقة بأوضاع تعلّمية مماثلة، أي يعكس تصورهم السابق لما يتطلبه التعلّم.

فيما يخص نموذج مارتون، ودال البا، وبيتي (Marton, Dall' Alba & Beaty, 1993) ذو النظرات الست، هناك ضرورة للتأكيد على وجود علاقات وثيقة، تجريبيا ومفاهيميا، بين التوجّه السطحي نحو التعلّم من جهة والنّظرة إلى التعلّم كزيادة في المعرفة والنّظرة إليه كاحتفاظ واسترجاع للمعلومات من جهة أخرى. ومن الضروري التأكيد أيضاً على وجود علاقات وثيقة، تجريبيا ومفاهيميا، بين التوجّه العميق نحو التعلّم من جهة والنّظرة للتعلّم كزيادة في الفهم والنّظرة إليه كَمُسَبِّب لرؤية الفرد للأمور بطريقة مختلفة من جهة أخرى (Marton & Saljo, 2005).

في حال رغب التربويون في إيجاد طرق لتحسين خبرات ومخرجات التعلّم لدى الطلبة عليهم أن يفهموا بداية كيف يتعلّم الطلبة، وكيف تؤثر نظراتهم للتعلّم وبيئات التعلّم التي يتعلّمون ضمنها في توجّهاتهم نحو التعلّم. بالارتكاز على هذه القاعدة، تأتي هذه الدّراسة كمحاولة لفهم الطريقة التي يتعلّم بها طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وفهم العلاقات بين نظرات هؤلاء الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحو التعلّم، وذلك بهدف رفع جودة مخرجات التعلّم لديهم.

مشكلة الدّراسة

لاحظ الباحث من خلال خبرته في التعليم أن عدداً كبيراً من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية يُركّزون في جزء كبير من عملية تعلّمهم على إستراتيجية الحفظ الأصم لمحتوى المواضيع الدراسية بدلا من تركيزهم على فهمه، الأمر الذي يؤثر سلباً في مخرجات التعلّم لديهم. كما لاحظ الباحث أن كثيراً من هؤلاء الطلبة لا يتذكرون الكثير مما تعلّموه، ولا يفهمون الكثير مما تذكروه، ولا يستخدمون الأشياء التي تعلّموها في السابق في المواقف المختلفة من حياتهم اليومية. يتوقع الباحث أن تكون لهذه المشكلة عند

الطلبة علاقة وثيقة بنظراتهم للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه. ولأهمية هذه المسألة سوف تحاول الدّراسة الحالية قياس حجمها وتحديد أسبابها من أجل الخروج بتوصيات لحلها.

أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة الحالية إلى محاولة تحقيق الآتي:

1. قياس مستوى كل من النّظرة النوعيّة والنّظرة الكميّة للتعلّم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية خلال العام الدراسي (2009/2010).
2. الكشف عن أثر كل من الجنس، والصف، والتخصص في كل من نظرة الطلبة النوعيّة ونظرتهم الكميّة للتعلّم.
3. قياس مستوى توجّه الطلبة العميق ومستوى توجّههم السطحي نحو التعلّم.
4. الكشف عن أثر كل من الجنس، والصف، والتخصص في كل من توجّه الطلبة العميق وتوجّههم السطحي نحو التعلّم.
5. الكشف عن العلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه.

أسئلة الدّراسة

انبثق عن مشكلة الدّراسة 12 سؤالاً، وهي:

السؤال الأول: ما مستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية خلال العام الدراسي (2009/2010)؟

السؤال الثاني: ما مستوى النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطلبة؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وكل من الجنس، والتخصص، والصف؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وكل من الجنس، والتخصص، والصف؟

السؤال الخامس: ما مستوى التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة؟

السؤال السادس: هل يختلف الطلبة في مستوى توجّههم العميق نحو التعلّم باختلاف كل من الجنس، والتخصص، والصف؟

السؤال السابع: ما مستوى التوجّه السطحي نحو التعلّم لدى الطلبة؟

السؤال الثامن: هل يختلف الطلبة في مستوى توجّههم السطحي نحو التعلّم باختلاف كل من الجنس، والتخصص، والصف؟

السؤال التاسع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحوه؟

السؤال العاشر: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحوه؟

السؤال الحادي عشر: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحوه؟

السؤال الثاني عشر: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحوه؟

فرضيات الدّراسة

انبثق عن السؤال الثالث ثلاث فرضيات، وهي:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم والجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم والتخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم والصف.

انبثق عن السؤال الرابع ثلاث فرضيات، وهي:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم والجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم والتخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة والصف.

انبثق عن السؤال السادس ثلاث فرضيات، وهي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لمتغير الصف.

انبثق عن السؤال الثامن ثلاث فرضيات، وهي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في

متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير الصف.

انبثق عن السؤال التاسع فرضية واحدة، وهي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم.

انبثق عن السؤال العاشر فرضية واحدة، وهي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم.

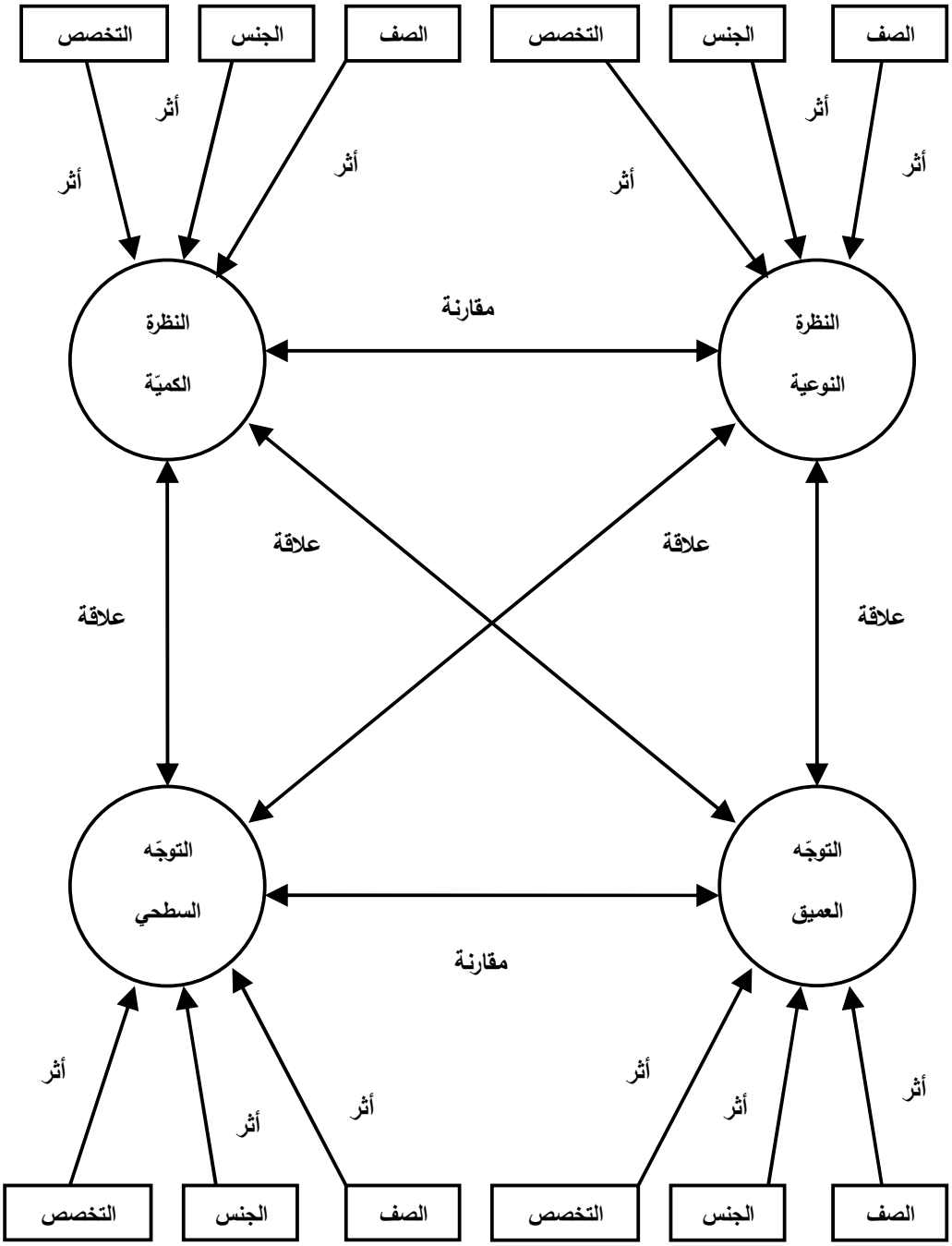
انبثق عن السؤال الحادي عشر فرضية واحدة، وهي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم.

انبثق عن السؤال الثاني عشر فرضية واحدة، وهي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم.

يوضّح الشكل رقم (1) أهداف، وأسئلة، وفرضيات الدّراسة، حيث تَظهَرُ فيه كافة المتغيرات التي سوف يتم دراستها، والفروق والعلاقات التي سوف يتم تفحّصها.



الشكل رقم (1): أهداف، وأسئلة، وفرضيات الدّراسة

افتراضات الدّراسة

تفترض الدّراسة الأمور الآتية:

1. نظرات الطلبة المشاركين للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه موجودة ويمكن قياسها باستخدام أدوات بحثية كالاستبيان.
2. الأداة المُستَخدَمة في الدراسة قادرة على قياس نظرات الطلبة المشاركين للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه.
3. إجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات الاستبيان المُستَخدَم صادقة.

تعريف مصطلحات الدّراسة

مرحلة التعليم الثانوي الأكاديمي: تقع هذه المرحلة ضمن قطاع التعليم العام في النظام التعليمي، وتتضمن الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر. تتراوح أعمار الطلبة في هذه المرحلة بين 17 و 18 عاماً. في نهاية هذه المرحلة يخضع الطلبة لامتحان عام وهو امتحان شهادة الدّراسة الثانوية العامة (التوجيهي) (الخطة الخمسية التطويرية الإستراتيجية، 2008).

النظرات للتعلّم: تنشأ نظرة أو نظرات الطالب للتعلّم من الآثار المتراكمة لتعلّمه السابق وخبراته الأخرى. وتعكس نظرات الطالب للتعلّم المعنى الذي يحمله لماهية التعلّم وكيفية حدوثه. وتؤثر نظرات الطالب للتعلّم إلى حد ما في طرق تفكيره، وتصرفاته اللاحقة. وتتصف نظرات الطالب للتعلّم ببعض الثبات الناتج عن تأثرها بعوامل عدة، مثل: صفات الطالب الفردية، وشخصيته، وأنماط قدراته، وأنماط تعلّمه. كما تتصف نظرات الطالب للتعلّم ببعض المرونة، حيث يمكن أن تتغيّر وتطوّر مع تقدّمه في العمر، وانخراطه في نشاطات فكرية (Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993; Boulton-Lewis, Marton & Wilss, 2001).

سوف يتم قياس نظرات الطالب أو الطالبة للتعلّم من خلال الفقرات المرقمة من 1 إلى

6 في الاستبيان (الملحق رقم 3).

النّظرة النوعيّة للتعلّم: هي النّظرة إلى التعلّم على أنه واحد أو أكثر من الأمور الآتية:

- زيادة في فهم الفرد للأشياء.
- يجعل الفرد يَنظُرُ للأمور بطريقة مختلفة.
- يُغَيِّر الفرد كشخص (Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993).

سوف يتم قياس نظرة الطالب أو الطالبة النوعيّة للتعلّم من خلال الفقرات المرقمة من 1 إلى 3 في الاستبيان (الملحق رقم 3). وسوف يتم تحديد مستوى نظرة الطالب أو الطالبة النوعيّة للتعلّم وفق طريقة جديدة ابتكرها الباحث، وعلى حد علمه لم يتم استخدامها من قبل. سوف يتم شرح تلك الطريقة بالتفصيل ضمن زاوية "المعالجة الإحصائية" في الفصل الثالث.

النّظرة الكميّة للتعلّم: هي النّظرة إلى التعلّم على أنه واحد أو أكثر من الأمور الآتية:

- زيادة في معرفة الفرد باكتسابه معلومات جديدة.
- احتفاظ الفرد بالمعلومات في ذاكرته واسترجاعه لها لاحقاً.
- استخدام الفرد لمعلومات اكتسبها في السابق (Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993).

سوف يتم قياس نظرة الطالب أو الطالبة الكميّة للتعلّم من خلال الفقرات المرقمة من 4 إلى 6 في الاستبيان (الملحق رقم 3). وسوف يتم تحديد مستوى نظرة الطالب أو الطالبة الكميّة للتعلّم وفق طريقة جديدة ابتكرها الباحث، وعلى حد علمه لم يتم استخدامها من قبل. سوف يتم شرح تلك الطريقة بالتفصيل ضمن زاوية "المعالجة الإحصائية" في الفصل الثالث.

التوجّهات نحو التعلّم: هي الفروق النوعيّة بين الطلبة في عملية تعلّمهم، والتي تعكس طبيعة العلاقة بين الطالب، والمهمة التعلّمية، وسياق التعلّم. لهذا فالتوجّه نحو التعلّم يكون ذو معنى فقط ضمن سياق تعلّمي محدد. هنالك توجّهان رئيسان نحو التعلّم: التوجّه العميق وله

استراتيجياته ودوافعه الخاصة به، والتوجّه السطحي وله استراتيجياته ودوافعه الخاصة به التي تميّزه تماماً عن التوجّه العميق (Biggs, 2001; Ramsden, 1988).

سوف يتم قياس توجّهات الطالب أو الطالبة نحو التعلّم من خلال الفقرات المرقمة من 7 إلى 30 في الاستبيان، وسوف يتم استخدام سلّم ليكرت خماسي لتقييم استجابات الطلبة في كل فقرة من تلك الفقرات (الملحق رقم 3).

التوجّه العميق نحو التعلّم: يبرز التوجّه العميق نحو التعلّم عند الطالب من حاجاته المدركة للانخراط في المهمة التعلّمية بشكل يتناسب مع تلك المهمة. ويظهر التوجّه العميق نحو التعلّم عند الطالب من تركيزه على المعنى والأفكار الرئيسة المُتضمنة في المادة الدراسية، وابتعاده عن التفاصيل غير المدعمة مفاهيمياً، ومحاولته ربط المفاهيم التي تُعرض عليه لأول مرة بالخبرة السابقة التي لديه، وممارسته التفكير الناقد، وقيامه بعمليات عقلية عالية المستوى. يتطلّب التوجّه العميق نحو التعلّم أن يمتلك الطالب أساساً كافياً من المعرفة السابقة بالموضوع المعروض عليه (Biggs, 2001; kember, Biggs & Leung, 2004; Tait, Entwistle & McCune, 1998).

يوجد للتوجّه العميق نحو التعلّم عند الطالب دوافع خاصة تنبع من اهتمام الطالب الداخلي بمهام التعلّم وتأخذ شكل التزامه بالعمل المدرسي. ويوجد للتوجّه العميق نحو التعلّم عند الطالب استراتيجيات خاصة، كسعي الطالب خلف المعنى المتضمن في المادة الدراسية المعروضة عليه، واستخدامه الأدلة للوصول إلى الفهم. في التوجّه العميق نحو التعلّم، غالباً ما تكون مخرجات تعلّم الطالب مناسبة للمهمة التعلّمية، وذات جودة عالية مقارنة بمخرجات التعلّم في التوجّه السطحي (kember, Biggs & Leung, 2004; Biggs, 2001; Tait, Entwistle & McCune, 1998; Biggs, 1987).

سوف يتم قياس توجّه الطالب أو الطالبة العميق نحو التعلّم من خلال الفقرات المرقمة من 7 إلى 18 في الاستبيان، وسوف يتم استخدام سلّم ليكرت خماسي لتقييم استجابات الطالب أو الطالبة في كل فقرة من تلك الفقرات (الملحق رقم 3). بعد ذلك، سوف يتم تحديد مستوى متغيّر التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة في عيّنة الدراسة، ومستوى متغيّر دافعية التعلّم العميق لديهم، ومستوى متغيّر استراتيجيات التعلّم العميق لديهم وفق الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

تحديد مستوى كل من متغيّر التوجّه نحو التعلّم ومتغيّر دافعية التعلّم ومتغيّر استراتيجيات التعلّم وفق متوسطاتها الحسابية

المتوسط الحسابي للمتغيّر (م)	مستوى المتغيّر
$(1 \leq م < 1.5)$	منخفض جداً
$(1.5 \leq م < 2.5)$	منخفض
$(2.5 \leq م < 3.5)$	معتدل
$(3.5 \leq م < 4.5)$	عالي
$(4.5 \leq م \leq 5)$	عالي جداً

التوجّه السطحي نحو التعلّم: يرتبط التوجّه السطحي عند الطالب بنشاطات تعلّمية متدنية المستوى على الصعيد الإدراكي، وذلك في الوقت الذي يحتاج فيه إنجاز المهمة التعلّمية إلى نشاطات تعلّم عالية المستوى وجهد لا يرغب الطالب في بذله بالقدر المطلوب. يرتبط التوجّه السطحي عند الطالب بحفظه الأصم لأجزاء مختارة من المحتوى بدلاً من فهمه، وتركيزه على الحقائق المنعزلة، وتعامله مع العناصر المتضمنة داخل المحتوى على أنها عناصر منفصلة عن بعضها البعض، وخلو عملية التعلّم من تأمل الطالب في الهدف منها وفي الاستراتيجيات

المستخدمة في إنجازها، وعدم تمييز الطالب بين الأفكار الجديدة المعروضة عليه والمعرفة السابقة التي لديه، وتعامل الطالب مع المهام التعلّمية على أنها مفروضة عليه من الخارج (Biggs & Tang, 2007; Entwistle, McCune & Walker, 2001; Biggs, 1987).

يوجد للتوجّه السطحي نحو التعلّم عند الطالب دوافع خاصة، مثل: خوف الطالب من الفشل، وسعيه لتحقيق أهداف أخرى غير التّعلم. كما يوجد للتوجّه السطحي عند الطالب استراتيجيات خاصة، مثل: تركيز الطالب على الحفظ لا الفهم، واقتصار اهتمامه على ما هو مطلوب منه في المنهاج (Biggs, 2001; kember, Biggs & Leung, 2004; Tait, Entwistle & McCune, 1998).

سوف يتم قياس توجّه الطالب أو الطالبة السطحي نحو التعلّم من خلال الفقرات المرقمة من 19 إلى 30 في الاستبيان، وسوف يتم استخدام سلم ليكرت خماسي لتقييم استجابات الطالب أو الطالبة في كل فقرة من تلك الفقرات (الملحق رقم 3). بعد ذلك، سوف يتم تحديد مستوى متغيّر التوجّه السطحي نحو التعلّم لدى الطلبة في عيّنة الدراسة، ومستوى متغيّر دافعية التعلّم السطحي لديهم، ومستوى متغيّر استراتيجيات التعلّم السطحي لديهم وفق الجدول رقم (1) الذي ورد سابقاً.

مُحددات الدّراسة

تُحَدِد الأمور الآتية نتائج هذه الدّراسة:

1. أُجريت الدراسة في العام الدراسي (2009-2010) على جوانب محددة من موضوع التعلّم البشري، وهي: نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه.
2. اقتصرت الدّراسة على طلبة المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة بفرعيها العلمي والأدبي، ولذلك تُعمم نتائج الدّراسة على مجتمعها فقط.

الفصل الثاني (الدراسات السابقة)

لقد جرت في الدراسة الحالية عملية مراجعة لبعض الدراسات السابقة في موضوع نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه. وكان من بين الدراسات التي تم الرجوع إليها دراسات حاولت إحصاء نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه، وكان من بينها أيضاً دراسات حاولت استكشاف أثر عوامل مختلفة كالجنس والتخصص وغيرها في نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه، كما كان من بينها دراسات هدفت إلى تفحّص العلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه. سوف تُعرض في هذا الفصل الدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها خلال الدراسة، وذلك ضمن ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

المحور الأول: دراسات تناولت نظرات الطلبة للتعلّم.

المحور الثاني: دراسات تناولت توجّهات الطلبة نحو التعلّم.

المحور الثالث: دراسات تناولت العلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه.

المحور الأول (دراسات تناولت نظرات الطلبة للتعلّم)

تنوّعت الدراسات التي بحثت في موضوع نظرات الطلبة للتعلّم، حيث شارك فيها طلبة من مراحل دراسية مختلفة، واستُخدِمت فيها أدوات مختلفة لجمع البيانات، مثل: الاستبيانات، والمقابلات الشخصية، وأسئلة "مفتوحة الإجابة"، وأسئلة "مهمّة مفتوحة النهاية".

لقد تمت في الدراسة الحالية عملية مراجعة لمجموعة من الدراسات السابقة التي حاولت إحصاء نظرات الطلبة للتعلّم، وتفحّص العلاقات بينها. فيما يلي عرضاً مختصراً للدراسات السابقة التي تمت مراجعتها:

أجرى مارتون، وواتكنز، وتانغ (Marton, Watkins, & Tang, 1997) دراسة هدفت إلى تفحص الأبعاد المختلفة للتعلّم، وتفحّص طبيعة العلاقة بين التذكّر والفهم كما اختبرهما طلبة من الصين. شارك في الدّراسة 43 طالباً وطالبةً من مدارس ثانوية، حيث أُجريت معهم مقابلات شخصية حول نظراتهم للتعلّم. كشفت نتائج الدّراسة عن وجود آراء مختلفة حول التعلّم لدى الطلبة المشاركين قاموا بالتعبير عنها عبر فضاء مخرجات ثنائي الأبعاد (الزمن، والعمق). فمن ناحية، بيّنت النتائج أن نظرات الطلبة للتعلّم تباينت، وتدرّجت زمنياً من النّظرة للتعلّم كاكتساب معرفة إلى النّظرة إليه كاستخدام للمعرفة. ومن ناحية أخرى، بيّنت النتائج أن نظرات الطلبة للتعلّم تباينت، وتدرّجت من ناحية العمق كالآتي: التعلّم حفظ للمعلومات في الذاكرة، ثم التعلّم حفظ للمعنى في الذاكرة، ثم التعلّم فهم للمعنى، وأخيراً التعلّم فهم للظاهرة.

قام داهلين وواتكنز (Dahlin & Watkins, 2000) بإجراء دراسة هدفت إلى استكشاف آراء طلبة من خلفيات غربية (ألمانية) وآسيوية (صينية) حول دور الترديد (التسميع) (التكرار) في عمليات التذكر والفهم. شارك في الدّراسة 18 طالباً ألمانياً و 48 طالباً صينياً (هونغ كونغ)، وجميعهم من المرحلة الثانوية. اتبعت الدّراسة المنهج الكيفي في البحث، حيث تم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات شخصية مُعَمَّقَة مع الطلبة المشاركين. بيّنت نتائج تحليل البيانات التي جُمعت أن نسب متقاربة من أفراد كلا الفريقين (الألماني والصيني) تذكّروا أنه قد تم تشجيعهم في السابق من قِبَل أهاليهم على ممارسة عملية الترديد أثناء الدراسة. كذلك ذكر الطلبة الصينيون مراراً بأنهم دُفِعوا عبر المرحلة الأساسية من قِبل معلميهم ومعلماتهم للقيام بعملية الترديد. وبينما ركّز الطلبة الصينيون على قيمة محتوى ذكرياتهم المُبَكِّرة حول الترديد، ركّز الطلبة الألمان على قيمة نشاط الترديد نفسه. وبينما مال الطلبة الألمان إلى التقليل من دور الترديد في عملية الفهم، أشار الطلبة الصينيون إلى دور الترديد، مصحوبا بجهد الانتباه،

في اكتشاف معانٍ جديدة داخل المادة الدراسية، ودوره في زيادة الفهم. اقترح داهلين وواتكنز أن ميل الطلبة الصينيين لممارسة الترديد أثناء الدراسة قد يعود لاقتناعهم بأن الترديد يخلق انطباعاً عميقاً للمادة الدراسية في دماغ الطالب، ويجعله يكتشف معانٍ جديدة فيها.

حاول جايدن (Jaidin, 2008) في دراسة له الكشف عن الآراء المختلفة حول التعلّم لدى طلبة من المرحلة الأساسية العليا في مدارس حكومية في دار السلام في بروناي. شارك في الدّراسة طلبة من مدرستين حكوميتين مختلفتين. بلغ عدد الطلبة المشاركين 16، وتراوحت أعمارهم بين 8 و 11 عاماً. بيّنت التحليلات الفينومينوجرافية للمقابلات التي أجريت مع الطلبة أنهم حملوا نظرات متباينة للتعلّم، شملت الآتي: التعلّم كاكتساب معرفة، والتعلّم كتذكر، والتعلّم كمشاركة نشطة.

قام داهلين ورِجمي (Dahlin & Regmi, 1997) بدراسة فينومينوجرافية هدفت إلى تفحّص نظرات طلبة نيباليين للتعلّم الأكاديمي. شارك في الدراسة طلبة من التخصصات المختلفة في جامعة تريبهوفان (Tribhuvan) في كاثموندو (Kathmondu). سُئِل الطلبة أثناء المقابلات التي أُجريت معهم حول آرائهم في التعلّم وخبراتهم فيه. على ضوء نتائج الدراسة، استنتج داهلين ورِجمي أن الطلبة المشاركين نظروا إلى العلاقة بين التذّكر والفهم بطريقة مختلفة عن تلك الموجودة لدى الطلبة في المجتمعات الغربية.

أجرى هادار (Hadar, 2009) دراسة هدفت إلى استكشاف النظرات للتعلّم لدى طلبة من المرحلة الثانوية في دولة الكيان الصهيوني. شارك في الدراسة طلبة عددهم 130 . استَخدَمَت الدّراسة طريقة "مهمّة مفتوحة النهاية" في جمع البيانات، وجرى تحليل بياناتها كمياً وكيفياً. بيّنت نتائج الدّراسة أن حقيقة التعلّم لدى الطلبة المشاركين شَكَّلَت عالمين منفصلين، وهما: عالم التعلّم المثالي وعالم التعلّم المدرسي. علّق الطلبة المشاركون بوجه عام على التعلّم

المدرسي أكثر مما علّقوا على التعلّم المثالي. أظهر التحليل العاملي وجود أصناف رئيسة من النظرات للتعلّم خاصة بعالم التعلّم المثالي، وأخرى خاصة بعالم التعلّم المدرسي، وأصناف مشتركة بين العالمين. بيّنت نتائج الدراسة أن الطلبة المشاركين حملوا نظرات معقدة وعميقة للتعلّم المثالي، مثل: الاهتمام الذاتي، وحب الاستطلاع، والفهم، واكتساب المعرفة. وبيّنت النتائج أيضاً أن نظرات الطلبة للتعلّم المدرسي تمثّلت بمجرد الامتثال السطحي وبالحد الأدنى لما تقتضيه حاجة بقائهم في النظام التعليمي.

قام واتكينز وأكيند (Watkins, & Akande, 1994) بدراسة هدفت إلى تفحص التوجّهات نحو التعلّم لدى طلبة من مدارس ثانوية في نيجيريا، وذلك من منظورين، وهما: منظور مرتبط بثقافة نيجيريا، وآخر غير مرتبط بثقافتها. طُلِبَ من 150 من الطلبة، الذين تراوحت أعمارهم بين 12 و 16 عاماً، أن يتقدموا بإجابات مفتوحة على سؤال، وهو: ماذا يُقصد بالتعلّم؟ بيّنت عملية التحليل لمحتوى إجابات الطلبة المشاركين أنهم امتلكوا نظرات تعلّم مشابهة لتلك الموجودة في المجتمعات الغربية، وبيّنت أيضاً أن نظراتهم للتعلّم شكّلت الأساس لتوجّهاتهم نحوه.

قام بوردي وهاتي (Purdie & Hattie, 2002) بدراسة هدفت إلى محاولة تطوير أداة كي تُستَخدَم في قياس نظرات الطلبة للتعلّم. تم تطوير الأداة باستخدام بيانات نوعيّة تم جمعها من طلبة من مدارس ثانوية في استراليا واليابان. مَكَّنَت البيانات التي تم جمعها الباحثين من التعرّف على ست نظرات للتعلّم. استُخدِمت الأداة التي جرى تطويرها لتفحّص النظرات للتعلّم لدى مجموعات مختلفة من الطلبة الاستراليين (سكان أصليّين وغير أصليّين)، والماليزيين، والأمريكيين (قوقازيين وأفارقة). بيّنت نتائج الدراسة وجود دعم قليل من قِبل الطلبة المشاركين للنّظرة السطحية للتعلّم التي تتضمن التعلّم كاكتساب، وتخزين، وإعادة إنتاج، واستخدام للمعرفة.

كما بيّنت النتائج وجود دعم قليل من قِبل الطلبة المشاركين للنظرة العميقة للتعلّم التي تتضمن التعلّم كبناء معنى وتَغَيُّر في الفرد كشخص.

قام إكلوند– ميرسكوج (Eklund-Myrskog, 1998) بإجراء دراسة كيفية اعتمدت المنهج الفينومينوجراغي والنظرية المتجذرة كأساس لها. هدفت الدّراسة إلى محاولة تحديد مدى اعتماد نظرات الطلبة للتعلّم على السياق التعليمي. شارك في الدّراسة مجموعتين من الطلبة، مجموعة من تخصص التمريض وعدد أفرادها 60 ، ومجموعة أخرى من تخصص ميكانيكا السيارات وعدد أفرادها 54 . لإحصاء نظرات الطلبة المشاركين للتعلّم، أُجريت معهم مقابلات شخصية في بداية وبعد انتهاء برامجهم. بيّنت نتائج الدّراسة وجود أوجه شبه وأوجه اختلاف نوعيّة في نظرات الطلبة للتعلّم. وبيّنت النتائج أيضاً أن الفروق في النظرات للتعلّم بين الطلبة داخل التخصص الواحد كانت أقل من الفروق بين طلبة التخصصين. حاول إكلوند– ميرسكوج تفسير الفروق بين طلبة التخصصين في نظراتهم للتعلّم من منطلق الاختلاف بينهم في السياق التعليمي الذي عُرِّضوا له والذي فرضه التخصص. كذلك بيّنت النتائج أن الطلبة في التخصصين أفصحوا بعد انتهاء برامجهم عن نظرات للتعلّم أكثر تعقيداً من تلك التي أفصحوا عنها في بداية تلك البرامج.

في المحصلة يمكن القول أن نتائج الدراسات السابقة التي عُرِضَت في هذا المحور كشفت عن مجموعة من النظرات الكميّة للتعلّم، مثل: التعلّم كاكتساب (تخزين) معرفة، والتعلّم كتذكر، والتعلّم كإعادة إنتاج للمعرفة. وكشفت النتائج أيضاً عن مجموعة من النظرات النوعيّة للتعلّم، مثل: التعلّم كمشاركة نشطة، والتعلّم كزيادة في الفهم، والتعلّم كبناء للمعنى، والتعلّم كتَغَيُّر في الفرد كشخص. كذلك كشفت النتائج عن إمكانية أن يختلف الطلبة في رؤيتهم للعلاقات بين النظرات المختلفة للتعلّم.

المحور الثاني (دراسات تناولت توجّهات الطلبة نحو التعلّم)

لقد أُجريت في الدراسة الحالية عملية مراجعة لعدد من الدراسات السابقة التي حاولت إحصاء توجّهات الطلبة نحو التعلّم، وتفحّص العلاقات بين التوجّهات وكل من المتغيرات الآتية: الجنس، والصف، واعتقادات الطلبة حول المعرفة، وأعمار الطلبة، والتحصيل الأكاديمي، وطريقة التدريس، وطريقة التقويم، وعوامل الشخصية الخمسة الكبار. فيما يلي عرضاً مختصراً للدراسات السابقة التي تمت مراجعتها:

في مجال إحصاء توجّهات الطلبة نحو التعلّم، أجرى رامبوروث ومك كورميك (Ramburuth & McCormick, 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن توجّهات طلبة من خلفيات آسيوية نحو التعلّم. شارك في الدّراسة طلبة عددهم 110 استراليي الأصل وطلبة عددهم 78 وصلوا إلى أستراليا من دول آسيوية مختلفة. كان جميع الطلبة المشاركين في الدّراسة ملتحقين في الجامعة نفسها. استُخدِم في الدّراسة استبيان "عملية الدّراسة" (Biggs, 1987) بهدف قياس توجّهات الطلبة نحو التعلّم. بيّنت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الآسيويين والطلبة الاستراليين في إجمالي توجّهاتهم نحو التعلّم. وبيّنت النتائج أيضاً أن الطلبة الآسيويين أظهروا استخداماً أكبر وبدرجة ملحوظة لدافعية التعلّم العميق واستراتيجيات التوجّه السطحي، بينما أظهر الطلبة الاستراليون استخداماً أكبر لدافعية التعلّم السطحي واستراتيجيات التوجّه العميق.

وفي مجال إحصاء توجّهات الطلبة نحو التعلّم أيضاً، أجرى رُسيل (Russell, 2004) دراسة هدفت إلى تفحّص مدى صحة الافتراض الشائع بأن توجّه الطلبة في المدارس والجامعات الإماراتية نحو التعلّم سطحي. شارك في الدّراسة قِلَّة من طلبة جامعة زايد. استُخدِمَ في الدّراسة استبيان "إحصاء التوجّهات نحو مهارات الدّراسة لدى الطلبة" (ASSIST)

(Tait, Entwistle & McCune, 1998) والذي يُستَخدَم في العادة مع الطلبة في المجتمعات الغربية. كان هنالك مُحددات عدة لطريقة البحث التي استُخدِمَت في الدّراسة، وصعوبات في تفسير النتائج التي انبثقت عنها. بيّنت نتائج الدّراسة وجود التوجّهين، السطحي والعميق، نحو التعلّم لدى الطلبة.

في المحصلة يمكن القول أن نتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها في مجال إحصاء التوجّهات نحو التعلّم لدى الطلبة كشفت عن وجود نوعين رئيسين من التوجهات، وهما: التوجّه السطحي والتوجّه العميق. وكشفت نتائج الدراسات السابقة أيضاً عن إمكانية أن يختلف الطلبة في إجمالي توجّهاتهم نحو التعلّم باختلاف إرثهم الثقافي.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والجنس، قام بلم وسيفيرينس (Blom & Severiens, 2008) بإجراء دراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن الفروق بين طلبة متفوقين، مهاجرين وغير مهاجرين، من حيث مستوى التعلّم العميق المُنَظَّم ذاتيا لديهم. شارك في الدّراسة طلبة عددهم 650 ، ومن الصف العاشر (المسار العالي) في مدينة أمستردام الهولندية. بلغت نسبة الطلبة المهاجرين 39% من مجموع الطلبة المشاركين في الدراسة. استَخدَمَت الدّراسة استبيان قريب من استبيان "استراتيجيات التعلّم المُحَفَّزَة" (MSLQ) (Pintrich, De Groot, 1990). أنتج التحليل العاملي نمطين من التعلّم المنظم ذاتيا، وهما: التعلّم العميق والتعلّم السطحي. وبيّنت نتائج الدّراسة أن الإناث بوجه عام فَضَّلنَ التعلّم السطحي، وأن ميلهن نحو التعلّم السطحي كان أكبر من ميل الذكور. كما بيّنت النتائج أن التباين بين الطالبات المهاجرات وغير المهاجرات كان جوهرياً، وأن الطالبات المهاجرات كن أقرب إلى نمط التعلّم العميق من الطالبات غير المهاجرات.

وفي موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والجنس أيضاً، أجرى غنير ورِزا (Guner & Riza, 2008) دراسة هدفت إلى محاولة تحديد توجّهات طلبة معلمين نحو التعلّم، والكشف عن العلاقات بين توجّهاتهم نحو التعلّم ومتغيّر الجنس. شارك في الدّراسة طلبة عددهم 108 ، ومن برنامج التربية لعلوم المرحلة الأساسية في جامعة كرادينز (Karadeniz) التقنية. استَخدَمَت الدراسة استبيان "عملية الدّراسة المُعدَّلَة ذات المعاملين" (The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire) (Biggs, Kember, Leung, 2001). بيّنت نتائج الدّراسة أن الطلبة أظهروا وجود توجّهات عميقة نحو التعلّم لديهم، وأنه لم يكن لعامل الجنس أثر في توجّهاتهم نحو التعلّم.

في المحصلة يمكن القول أن نتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والجنس جاءت متباينة. حيث بيّنت إحدى هذه الدراسات إمكانية وجود أثر للجنس في توجّهات الطلبة نحو التعلّم، بينما بيّنت دراسة أخرى إمكانية عدم وجود مثل هذا الأثر.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والصف، قام كانو (Cano, 2005) بإجراء دراسة هدفت أولاً إلى محاولة تحليل التَغَيُّر في اعتقادات الطلبة حول المعرفة وتوجّهاتهم نحو التعلّم مع تقدمهم في الدّراسة من صف إلى الصف الذي يليه. كما هدفت الدراسة ثانياً إلى محاولة الكشف عن أثر اعتقادات الطلبة المشاركين حول المعرفة في توجّهاتهم نحو التعلّم وفي أدائهم الأكاديمي. شارك في الدّراسة طلبة عددهم 1600 ، وتراوحت أعمارهم بين 12 و 20 عاماً، وكان متوسط أعمارهم 14.79 عاماً، وتوزعوا في مدارس مختلفة. قيست اعتقادات الطلبة حول المعرفة باستخدام استبيان "الاعتقاد حول المعرفة" (Epistemological Questionnaire)، وقيست توجّهات الطلبة نحو التعلّم باستخدام استبيان

"عملية التعلّم" (LPQ) (Biggs, 1987). استُخدِم التحليل العاملي التأكيدي للكشف عن أبعاد استبيان "الاعتقاد حول المعرفة"، واستبيان "عملية التعلّم". استُخدِمَت تقنية أنوفا (ANOVA) الإحصائية وتقنية مانوفا (MANOVA) الإحصائيتين لتحقيق هدف الدّراسة الأول، بينما استُخدِمَت نمذجة المعادلة البنيوية (Structural Equation Modeling) لتحقيق هدف الدّراسة الثاني. بيّنت نتائج الدّراسة حدوث تَغَيُّر، عبر المرحلة الثانوية، في اعتقادات الطلبة المشاركين حول المعرفة. حيث تبيّن إنه كلما تقدّم الطلبة في الدّراسة من صف إلى الصف الذي يليه أصبحت اعتقاداتهم أكثر واقعية وتعقيداً، وتضاءلت عندهم علامات التوجّه العميق بشكل ملحوظ. وبيّنت النتائج أيضاً أن اعتقادات الطلبة حول المعرفة أثّرت في تحصيلهم الأكاديمي بشكل مباشر، وأثّرت فيه بشكل غير مباشر عبر توجّهاتهم نحو التعلّم. كذلك اقترحت النتائج إمكانية وجود أثر لأعمار الطلبة في توجّههم العميق نحو التعلّم.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والتحصيل الأكاديمي، أجرى دِسِث وماتِنسين (Diseth & Matinsen, 2003) دراسة هدفت إلى محاولة تفحّص العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم (العميق، والاستراتيجي، والسطحي) وتحصيلهم الأكاديمي. شارك في الدّراسة طلبة عددهم 192، ومعدل أعمارهم 21.7 عاماً، ومن تخصص علم النفس. أظهرت نتائج الدّراسة أن توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم، على عكس المتوقع، لم يتنبّأ بتحصيلهم الأكاديمي. أما توجّه الطلبة السطحي وتوجّههم الاستراتيجي فقد تنبّئا بتحصيلهم الأكاديمي بدرجة ملحوظة.

يوفّر البرنامج الدولي لتقييم الطالب (Programme for International Student Assessment) (بيزا) التابع لمؤسسة التعاون الاقتصادي والتطوير فرص لتفحّص توجّهات الطلبة نحو التعلّم بشكل دوري. أجرى البرنامج، في العام 2002 ، دراسة شارك في طلبة عددهم (740,170)،

وكانوا موزّعين في 22 دولة عضو في مؤسسة التعاون الاقتصادي والتطوير وفي 4 دول أخرى من خارج تلك المؤسسة. الطريقة التي اختيرت بها العيّنة جعلت من الممكن تعميم نتائج الدّراسة على كافة الطلبة في الدول المشاركة الذين بلغت أعمارهم 15 عاماً. أكمل أفراد العيّنة استبيان "بيزا للتعلّم المُنَظَّم ذاتيا". قام آرتلِت، وباميرت، وجولييس– مك ألفاني، وبيسكار (Artlet, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2003) بتحليل البيانات التي جُمعت. بيّنت نتائج الدراسة وجود ارتباط قوي داخل الدولة الواحدة بين توجّهات الطلبة الإيجابية نحو التعلّم وأدائهم الأكاديمي الجيد. كما بيّنت النتائج أن تأثير توجّهات الطلبة نحو التعلّم في أدائهم الأكاديمي قد تجاوز تأثير خلفياتهم العائلية فيه. كذلك بيّنت النتائج أن اتجاهات الطلبة (Attitudes) وامتلاكهم سلوك تعلّم فعال لعبت دوراً هاماً في عملية تعلّمهم.

وفي موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والتحصيل الأكاديمي أيضاً، أجرى الباحثون بويل، ودنليفي، وفيرغِسين، وداف (Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson, 2004) دراسة هدفت إلى محاولة تفحّص العلاقات بين كل من: توجّهات الطلبة نحو التعلّم، وعوامل شخصية الفرد الخمسة الكبار (Big Five)، ومتغيرات أخرى، شملت: العمر، والجنس، والأداء الأكاديمي. شارك في الدّراسة طلبة عددهم 146 ، ومن مرحلة البكالوريوس (تخصص علم الاجتماع) في إحدى الجامعات الاسكتلندية. استَخدَمت الدّراسة استبيان "اختبار كاتيل لقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبار" (16PFi–Cattell's)، واستبيان "إحصاء التوجّهات نحو التعلّم المُعَدَّلَة" (Revised Approaches to Studying Inventory) (Entwistle & Tait, 1995). بيّنت نتائج الدّراسة أن التوجّهات الثلاثة (العميق، والسطحي، والتحصيلي) نحو التعلّم وأربعة من عوامل الشخصية الخمسة الكبار جميعها شكّلت أدوات تنبؤ سيئة بمستويات تحصيل الطلبة الأكاديمي. اقترح الباحثون القائمون على الدّراسة اعتبار توجّه

الطالب نحو التعلّم على أنه مجموعة جزئية من شخصيتة. وأبدى هؤلاء الباحثون، مع ذلك، تفهّماً لقيام الكثير من الباحثين بقياس توجّهات الطالب نحو التعلّم بشكل منفصل عن عوامل شخصيتة الخمسة الكبار.

في المحصلة يمكن القول أن نتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والتحصيل الأكاديمي كشفت الآتي: إمكانية وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي وتوجّهات معينه نحو التعلّم دون أخرى، وإمكانية وجود ارتباط قوي داخل الدولة الواحدة بين توجّهات الطلبة الإيجابية نحو التعلّم وأدائهم الأكاديمي الجيد، وإمكانية أن يتجاوز تأثير توجّهات الطلبة نحو التعلّم في أدائهم الأكاديمي تأثير خلفياتهم العائلية فيه، وإمكانية أن تُشكّل التوجّهات الثلاثة نحو التعلّم (العميق، والسطحي، والتحصيلي) أدوات تنبؤ سيئة بمستويات تحصيل الطلبة الأكاديمي.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم وطريقة التدريس، أجرى فولير (Fowler, 2003) دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة بين طرق تقليدية وطرق غير تقليدية في التعلّم والتعليم من حيث تأثيرها في توجّهات الطلبة نحو التعلّم. اشتملت الطرق غير التقليدية على طريقة التعلّم المبني على المشروع. شارك في الدّراسة طلبة عددهم 70 . قُسِّمَ الطلبة المشاركين في الدّراسة إلى مجموعتين، وجرى استخدام طرق تقليدية في التعلّم والتعليم مع المجموعة الأولى، بينما استُخدِمَت طرق غير تقليدية مع المجموعة الثانية. أكمل 50 من الطلبة المشاركين في الدّراسة استبيان "عملية الدّراسة" للعالم بيجز (Biggs, 1987) مرتين: مرة قبل استخدام طرق التعلّم والتعليم، التقليدية وغير التقليدية، مع الطلبة ومرة أخرى بعد استخدامها معهم. كان الهدف من ذلك هو قياس مقدار تأثير طرق التعلّم والتعليم، التقليدية وغير التقليدية، في التعلّم العميق لدى أفراد المجموعتين. اقترحت نتائج الدّراسة إمكانية أن تؤثر طريقة التدريس

في توجّهات الطلبة نحو التعلّم، حيث بيّنت ظهور زيادة في التعلّم العميق ودوافعه واستراتيجياته لدى الطلبة الذين استُخدِمَت معهم الطرق غير التقليدية في التعلّم والتعليم، وظهور زيادة ملحوظة في استراتيجيات التعلّم العميق لدى الطلبة الذين أظهروا توجّهاً سطحياً نحو التعلّم قبل استخدام الطرق غير التقليدية في التعلّم والتعليم معهم.

وفي موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم وطريقة التدريس أيضاً، أجرى الباحثون ستريويفين، ودوكي، وجانسينز، وجيلِن (Struyven, Dochy, Janssens & Gielen, 2006) دراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن أثر بيئة التعلّم والتعليم في توجّهات طلبة جامعيين نحو التعلّم. شارك في الدراسة طلبة عددهم 790 ، ومن تخصص التربية الأساسية (سنة أولى). عُرِّضَت مجموعة من الطلبة المشاركين إلى بيئة تعلّم وتعليم رَكَّزَت على أسلوب المحاضرة، وعُرِّضَت مجموعة أخرى منهم إلى بيئة تعلّم وتعليم رَكَّزَت على أسلوب تنشيط الطلبة. استَخدَمَت الدراسة استبيان "إحصاء التوجّهات نحو التعلّم والدّراسة" (ALSI) (Approaches to Learning and Studying Inventory) مرتين، الأولى قبل بداية التدريس والثانية بعد انتهاءه. بيّنت نتائج الدراسة أن توجّهات الطلبة نحو التعلّم في المجموعتين كانت متشابهة قبل بداية تدريس المساق، إلا أنها تباينت تبايناً ملحوظاً بعد انتهاءه. كما بيّنت النتائج أن اتجاه التَغَيُّر في توجّهات الطلبة نحو التعلّم نتيجة التدريس بأسلوب تنشيط الطلبة جاء عكس ما هو متوقع، حيث ارتفع مستوى توجّههم السطحي على حساب مستوى توجّههم التحصيلي الذي انخفض بشكل ملحوظ.

في المحصلة يمكن القول أن نتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم وطريقة التدريس بيّنت إمكانية وجود أثر لطريقة التدريس في توجّهات الطلبة نحو التعلّم، وإمكانية أن يأتي اتجاه هذا الأثر عكس ما هو متوقع.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم وطريقة التقويم، أجرى دوكي وجيجبِلز (Gijbels & Dochy, 2006) دراسة حاولت تفحّص العلاقات بين كل من الآتي: خبرات الطلبة العملية بالتقويم التكويني، وتفضيلات الطلاب في مجال التقييم، وتوجّهات الطلبة نحو التعلّم. شارك في الدّراسة طلبة عددهم 108 ، ومن تخصص علم الجريمة (مرحلة البكالوريوس). استَخدَمَت الدّراسة استبيانين لجمع البيانات: استبيان "إحصاء التفضيلات للتقييم" (Assessment Preferences Inventory) (Birenbaum, 1994)، واستبيان "عملية الدّراسة المُعَدَّل ثنائي المعامل" (Revised Two-Factor Study Process Questionnaire) (Biggs, Kember, Leung, 2001). بيّنت نتائج الدّراسة وجود ارتباط بين الفروق في طرق تقييم الطلبة والفروق في توجّهاتهم نحو التعلّم. كما بيّنت النتائج أن تعريض الطلبة لتقويم تكويني قد يُغَيِّر من توجّهاتهم نحو التعلّم.

المحور الثالث (دراسات تناولت العلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه)

لقد تمت في الدراسة الحالية عملية مراجعة لمجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع العلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه . فيما يلي عرضاً مختصراً للدراسات السابقة التي تمت مراجعتها:

قام درات، وبرنيت، وبوردي وبولتون- لِويس، وكامبل، وسميث (Dart, Burnett, Purdie, Boulton-Lewis, Campbell & Smith, 2001) بإجراء دراسة هدفت إلى تفحّص نموذج افتراضي اشتمل على علاقات بين كل من الآتي: نظرات الطلبة للتعلّم، وإدراكات الطلبة لبيئة الصف، وتوجّهات الطلبة نحو التعلّم. شارك في الدراسة طلبة من مدارس ثانوية. تمت عملية تفحص النموذج الافتراضي باستخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنيوية (Structural Equation Modeling). اقترحت نتائج الدّراسة وجود ارتباط بين نظرات الطلبة

للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه، حيث رَجَّحَت وجود تلازم بين النظرات النوعيّة للتعلّم والتوجّه العميق نحوه، ووجود تلازم بين النظرات الكميّة للتعلّم والتوجّه السطحي نحوه.

أجرى برنيت وبِلي ودارت (Burnett, Pillay, Dart, 2003) دراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن أثر إدراك الطالب لذاته في نظراته للتعلّم وتوجّهاته نحوه. شارك في الدّراسة طلبة من المرحلة الثانوية عددهم 355 . جُمِعَت بيانات الدّراسة باستخدام ثلاث أدوات، وهي: إصدار مُعَدَّل من استبيان "عملية التعلّم" (Learning Process Questionnaire) (Biggs, 1987)، واستبيان "إحصاء ما هو التعلّم" (What Is Learning Survey)، وأداة "قياس إدراك المتعلّم لذاته" (Learner Self-Concept Scale) (Burnett, Pillay & Dart, 2003). واستُخدِمَ في الدراسة أسلوب نمذجة المعادلة البنيوية. بيّنت نتائج الدّراسة إمكانية وجود أثر لخصائص الطّالب في توجّهاته نحو التعلّم. وبيّنت النتائج أيضاً أن فهم الطّالب لذاته يمكن أن يتوسط بالفعل العلاقة بين نظراته للتعلّم وتوجّهاته نحوه. كما بيّنت النتائج أن الطلبة الذين انتهجوا التوجّه العميق أحبوا تعلّم أشياء جديدة، ونظروا بطريقة غير مباشرة إلى التعلّم على أنه تجريبي، وأنه يتضمن تفاعل اجتماعي، وأنه تَطَوُّر على الصعيد الشخصي.

أجرى براون (Brown, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاعتقادات نحو التعلّم لدى طلبة من مدارس ثانوية في نيوزيلندا. شارك في الدراسة أكثر من 700 طالباً وطالبةً بلغت أعمارهم 15 عاماً. استَخدَمَت الدراسة أدوات جمع بيانات متنوعة، شملت: أسئلة مسحية مفتوحة الإجابة، وأسئلة مسحية مغلقة الإجابة، ومجموعات بؤرية شبه منظّمة. بيّنت نتائج الدّراسة أن الطلبة المشاركين حملوا اعتقادات قوية (متوسطة إلى قوية جداً) بضرورة قيامهم بعملية إعادة إنتاج سطحي للمادة المُدَرَّسَة كوسيلة لحصادهم أعلى تحصيل ممكن في تقييمات التأهيل الهامة نهاية العام.

أجرى فُلَيَر (Fuller, 1999) دراسة كمية هدفت إلى محاولة الكشف عن العلاقات بين نظرات طلبة جامعيين للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه، والكشف أيضاً عن استراتيجيات التعلّم المستخدمة من قِبل الطلبة المشاركين في التعامل مع وحدة دراسية محددة. شارك في الدّراسة طلبة عددهم 279 من قسم بكالوريوس التربية (سنة أولى)، وطلبة من قسم ماجستير التربية، بالإضافة إلى مجموعة من طلبة البكالوريوس والماجستير الملتحقين في مساقات التدريب والتطوير. استخدَمَت الدّراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات: استبيان "إحصاء التأملات حول التعلّم" (Reflections on learning Inventory) (Meyer & Boulton-Lewis, 1997)، واستبيان "إحصاء استراتيجيات التعلّم المُحَفَّزَة " (Motivated Strategies for Learning Inventory) (MSLI) (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991)، واستبيان "عملية التعلّم" (Study Process Questionnaire - SPQ) (Biggs, 1987). قَدَّمَت نتائج الدّراسة دليلاً ضعيفاً على وجود ارتباط منتظم بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه. وقَدَّمَت الدّراسة أيضاً دليلاً ضعيفاً على وجود ارتباط بين نظرات الطلبة للتعلّم واستخدامهم لاستراتيجيات تعلّم مُحددة. كما قدّمت الدّراسة دليلاً ضعيفاً على وجود ارتباط بين نظرات الطلبة للتعلّم وتحصيلهم الأكاديمي.

أجرى بولتون– لِويس، ووِلس، ولِويس (Boulton-Lewis, Wilss & Lewis, 2003) دراسة فينومينوجرافية حاولت الكشف عن نظرات طلبة جامعيين للتعلّم، وطرق تعاملهم مع تعلّمهم، والعلاقات بين نظرات هؤلاء الطلبة للتعلّم وطرق تعاملهم مع تعلّمهم. شارك في الدراسة التي استمرّت ثلاث سنوات 15 طالباً من سكان أستراليا الأصليين. بيّنت نتائج الدراسة أن بعض هؤلاء الطلبة تعاملوا مع التعلّم بطرق غير متوافقة مع نظراتهم الرئيسة له. اعتبر بولتون– لِويس، ووِلس، ولِويس أن نتائج الدراسة تشير إلى إمكانية وجود تناقض بين الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في تعلّمهم ونظراتهم الرئيسة للتعلّم.

أجرى دورتي (Duarte, 2007) دراسة هدفت إلى محاولة إحصاء توجّهات طلبة جامعيين برتغاليين نحو التعلّم ونظراتهم إليه، وذلك دون التعرّض للعلاقات بين توجّهاتهم ونظراتهم. أجاب الطلبة المشاركون على أسئلة مفتوحة حول معنى التعلّم، وأجابوا أيضاً على فقرات استبيانات استُخدِمَت لقياس دافعيتهم نحو التعلّم ومعرفة الاستراتيجيات التي يستخدمونها في تعلّمهم. بعد إجراء التحليل العاملي كان بالإمكان تأكيد وجود ثلاثة أنواع مشهورة من التوجّهات نحو التعلّم لدى الطلبة المشاركين، وهي: العميق، والسطحي، والتحصيلي. أكدت نتائج الدّراسة وجود غالبية النظرات للتعلّم التي تم الكشف عنها سابقاً في أبحاث أخرى، مثل: النّظرة للتعلّم كتذكّر، والنّظرة للتعلّم كفهم. كذلك كشفت النتائج عن ولادة نظرة جديدة للتعلّم وهي النّظرة للتعلّم كفهم وتطبيق.

في المحصلة يمكن القول أن نتائج الدراسات السابقة التي عُرِضَت في هذا المحور جاءت متباينة، حيث بيّنت نتائجها إمكانية ارتباط نظرات الطلبة النوعيّة للتعلّم بتوجّههم العميق نحوه، وإمكانية ارتباط نظرات الطلبة الكميّة للتعلّم بتوجّههم السطحي نحوه، وإمكانية أن يتعامل الطلبة مع التعلّم بطرق غير متوافقة بتاتاً مع نظراتهم الرئيسة إليه.

ملخّص الدراسات السابقة

فيما يلي عرضاً مُلَخَّصَاً لنتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها في الدراسة الحالية:

لقد تمت في الدراسة الحالية عملية مراجعة لبعض الدراسات السابقة في موضوع النظرات للتعلّم. بيّنت نتائج تلك الدراسات إمكانية أن يحمل الطلبة نظرات للتعلّم اعتُبِرَت كمية، مثل: التعلّم كاكتساب معرفة، والتعلّم كتذكر، التعلّم كإعادة إنتاج للمعرفة. كما بيّنت النتائج إمكانية أن يحمل الطلبة نظرات للتعلّم اعتُبِرَت نوعية، مثل: التعلّم كمشاركة نشطة، والتعلّم

كزيادة في الفهم، والتعلّم كبناء معنى، والتعلّم كتَغَيُّر في الفرد كشخص. كذلك كشفت النتائج عن إمكانية أن يختلف الطلبة في رؤيتهم للعلاقات بين النظرات المختلفة للتعلّم.

في مجال إحصاء توجّهات الطلبة نحو التعلّم، كشفت نتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها عن وجود نوعين رئيسين من التوجهات نحو التعلم لدى الطلبة، وهما: التوجّه العميق والتوجّه السطحي. وكشفت النتائج أيضاً عن إمكانية أن يؤثّر الإرث الثقافي للطلبة في إجمالي توجّهاتهم نحو التعلّم.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والجنس، جاءت نتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها متباينة. حيث بيّنت إحدى هذه الدراسات إمكانية وجود أثر للجنس في توجّهات الطلبة نحو التعلّم، بينما بيّنت دراسة أخرى إمكانية عدم وجود مثل هذا الأثر.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والصف، بيّنت نتائج الدراسة السابقة التي تمت مراجعتها إمكانية وجود أثر للصف في توجّهات الطلبة نحو التعلّم.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم والتحصيل الأكاديمي، بيّنت نتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها الآتي: إمكانية وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي وتوجّهات معينه نحو التعلّم دون أخرى، وإمكانية وجود ارتباط قوي داخل الدولة الواحدة بين توجّهات الطلبة الإيجابية نحو التعلّم وأدائهم الأكاديمي الجيد، وإمكانية أن يتجاوز تأثير توجّهات الطلبة نحو التعلّم في أدائهم الأكاديمي تأثير خلفياتهم العائلية فيه، وإمكانية أن تُشكّل التوجّهات الثلاثة نحو التعلّم (العميق، والسطحي، والتحصيلي) أدوات تنبؤ سيئة بمستويات تحصيل الطلبة الأكاديمي.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة نحو التعلّم وطريقة التدريس، بينت نتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها إمكانية أن تؤثر طريقة التدريس في توجّهات الطلبة نحو التعلّم، وإمكانية أن يأتي اتجاه التأثير عكس ما هو متوقع.

في موضوع العلاقات بين توجّهات الطلبة للتعلّم والطريقة المُستخدمة في تقييم أداءهم الأكاديمي، بيّنت نتائج الدراسة السابقة التي تمت مراجعتها إمكانية ارتباط الفروق في طرق تقييم الطلبة أكاديمياً بالفروق في توجّهاتهم نحو التعلّم، وإمكانية أن يُحدِثَ تعريض الطلبة لتقويم تكويني تغيُّراً في توجّهاتهم نحو التعلّم.

في موضوع العلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه، جاءت نتائج الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها متباينة، ففي حين بيّنت نتائج بعضها إمكانية وجود ارتباط بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه، بيّنت نتائج دراسات أخرى إمكانية عدم وجود مثل هذا الارتباط.

الفصل الثالث (إجراءات الدّراسة والطريقة)

منهجية الدّراسة

استُخدِم في الدّراسة المنهج الوصفي – الكمي.

مجتمع الدّراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، التخصص العلمي والتخصص الأدبي، في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية، وذلك للعام الدراسي 2009 / 2010 . بلغ عدد أفراد مجتمع الدّراسة 9529 طالباً وطالبة، ملتحقين في 103 مدارس، وموزعين على 372 شعبة صفية. يبيّن الجدول رقم (2) أعداد الطلبة في مجتمع الدّراسة بعد توزيعهم حسب الصف، والتخصص، والجنس. ويبيّن الجدول رقم (3) نسب الطلبة في مجتمع الدّراسة بعد توزيعهم حسب الصف، والتخصص، والجنس.

جدول رقم (2)

أعداد الطلبة في مجتمع الدّراسة بعد توزيعهم حسب الصف، والتخصص، والجنس

الصف	التخصص	الجنس	العدد
الحادي عشر	علمي	ذكر	477
		أنثى	686
	أدبي	ذكر	1675
		أنثى	2341
الثاني عشر	علمي	ذكر	309
		أنثى	497
	أدبي	ذكر	1525
		أنثى	2019
المجموع			9529

جدول رقم (3)

نسب الطلبة في مجتمع الدّراسة بعد توزيعهم حسب الجنس، والصف، والتخصص

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	3986	41.8
	أنثى	5543	58.2
الصف	حادي عشر	5179	54.3
	ثاني عشر	4350	45.7
التخصص	علمي	1969	20.7
	أدبي	7560	79.3

بلغ عدد أفراد عيّنة الدّراسة 956 طالباً وطالبة، أي تقريباً ما نسبته (10%) من مجتمع الدّراسة. يَعتَبِر بورغ وغيل (Gall & Borg, 1989) أن هذه النسبة كافية لهذا النوع من الدراسات. استُخدِمت الطريقة العنقودية الطبقية المنتظمة باحتمالية متناسبة مع الحجم لاختيار الطلبة المشاركين في عيّنة الدّراسة. يبيّن الجدول رقم (4) أعداد الطلبة في عيّنة الدّراسة بعد توزيعهم حسب الصف، والتخصص، والجنس.

جدول رقم (4)

أعداد الطلبة في عيّنة الدّراسة بعد توزيعهم حسب الصف، والتخصص، والجنس

الصف	التخصص	الجنس	العدد
الحادي عشر	علمي	ذكر	48
		أنثى	69
	أدبي	ذكر	168
		أنثى	235
الثاني عشر	علمي	ذكر	31
		أنثى	50
	أدبي	ذكر	153
		أنثى	202
المجموع			956

يبيّن الجدول رقم (5) نسب الطلبة في عيّنة الدّراسة بعد توزيعهم حسب الصف، والتخصص، والجنس.

جدول رقم (5)

نسب الطلبة في عيّنة الدّراسة بعد توزيعهم حسب الجنس، والصف، والتخصص

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	400	41.8
	أنثى	556	58.2
الصف	حادي عشر	520	54.4
	ثاني عشر	436	45.6
التخصص	علمي	198	20.7
	أدبي	758	79.3

يتضّح من الجدول رقم (5) أن نسبة الطلبة الذكور (41.8%) في العيّنة أقل من نسبة الطلبة الإناث (58.2%)، وأن نسبة طلبة الصف الحادي عشر (54.4%) في العيّنة أعلى من نسبة طلبة الثاني عشر (45.6%)، وأن نسبة طلبة التخصص العلمي (20.7%) في العيّنة أقل بكثير من نسبة طلبة التخصص الأدبي (79.3%).

أدوات الدّراسة

استَخدَمَت الدّراسة أداة واحدة، وهي عبارة عن استبيان مكون من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: خُصص هذا الجزء من الاستبيان لجمع معلومات شخصية حول الطالب أو الطالبة، وشملت: اسم المدرسة، والشعبة، والجنس، والصف، والتخصص.

الجزء الثاني: بُني هذا الجزء من الاستبيان بالرجوع إلى الأدب التربوي وبالأخص نموذج مارتون، ودال البا، وبيتي (Beaty, Dall'Alba, & Marton, 1993). لقد ضمّ هذا الجزء من

الاستبيان ست فقرات. تم تخصيص الفقرة الأولى، والفقرة الثانية، والفقرة الثالثة لقياس نظرة الطالب النوعيّة للتعلّم. وتم تخصيص الفقرة الرابعة، والفقرة الخامسة، والفقرة السادسة لقياس نظرة الطالب الكميّة للتعلّم. في هذا الجزء من الاستبيان، تطلب التعليمات من الطالب أن يختار الفقرة أو الفقرات الأقرب إلى وجهة نظره الشخصية في التعلّم، حيث أن باستطاعته أن يختار فقرة واحدة أو أكثر من بين الفقرات الست. يضم الجدول رقم (6) الفقرات الست التي خُصصت لقياس نظرات الطلبة النوعيّة ونظراتهم الكميّة للتعلّم.

جدول رقم (6)

الفقرات التي خُصصت لقياس نظرة الطالب النوعيّة ونظرته الكميّة للتعلّم

رقم الفقرة داخل الاستبيان	نص الفقرة	نوع النّظرة
1	التعلّم هو زيادة في فهم الفرد للأشياء	نظرة نوعيّة
2	التعلّم يجعل الفرد ينظر للأمور بطريقة مختلفة	
3	التعلّم يُغَيّر الفرد كشخص	
4	التعلّم هو زيادة في معرفة الفرد باكتسابه معلومات جديدة	نظرة كميّة
5	التعلّم هو احتفاظ الفرد بالمعلومات في ذاكرته واسترجاعه لها	
6	التعلّم هو استخدام الفرد لمعلومات اكتسبها في السابق	

الجزء الثالث:

يتكون الجزء الثالث في الاستبيان من 24 فقرة موزعة في محورين:

- المحور الأول (محور التوجّه العميق): خُصصت فقرات هذا المحور لقياس التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطالب أو الطالبة. يحتوي هذا المحور على 12 فقرة (مرقمة من 7 إلى 18 في الاستبيان). لتقييم استجابات الطلبة في هذا المحور، اعتُمِدَ سلّم ليكرت الخماسي، الآتي: [دائما (5)، وغالبا (4)، وأحيانا (3)، ونادرا (2)، وأبدا (1)]. يُبَيّن الجدول رقم (7) توزيع فقرات محور التوجّه العميق وفق مجالاته الرئيسة ومجالاته الفرعية.

جدول رقم (7)

فقرات "محور التوجّه العميق نحو التعلّم" موزعة وفق مجالاته الرئيسة والفرعية

مجال رئيس	مجال فرعي	رقم الفقرة داخل الاستبيان	الفقرة
دافعية التعلّم العميق	اهتمام داخلي	7	أشعر في أوقات الدّراسة بالرضا والسعادة
		8	أعتقد بأن الأشياء التي أتعلّمها في المدرسة سوف تفيدني في المستقبل
		9	تحقق المواضيع الدراسية متعة لي
	الالتزام بالعمل المدرسي	10	أحاول الإلمام بكل ما يتعلق بمواضيع الدّراسة
		11	أذهب إلى الصف وفي ذهني أسئلة تتعلق بمواضيع الدّراسة
		12	أفكر في أموري الدراسية حتى بعد انتهاء دوامي المدرسي
استراتيجيات التعلّم العميق	السعي خلف المعنى	13	أحاول الربط بين الأشياء التي أتعلّمها حاليا وأشياء تعلّمتها في السابق
		14	أحاول فهم معاني الأشياء المتضمنة في الكتب المدرسية
		15	أحاول الربط بين معلومات تعلّمتها من مواضيع دراسية مختلفة
	استخدام الأدلة	16	أحاول أن أكوّن آرائي الخاصة حول المواضيع الدراسية المختلفة
		17	أحاول تفسير الأشياء بأكثر من طريقة
		18	أحاول أن أتوصل إلى حل منطقي للمسائل بالاستفادة من معلومات تتعلق بها

- المحور الثاني (محور التوجّه السطحي): خُصصت فقرات هذا المحور لقياس التوجّه السطحي نحو التعلّم عند الطالب. يحتوي هذا المحور على 12 فقرة (مرقمة من 19 إلى 30 في الاستبيان). لتقييم استجابات الطلبة في هذا المحور، اعتُمِدَ سلّم ليكرت الخماسي الآتي: [دائما (5)، وغالبا (4)، وأحيانا (3)، ونادرا (2)، وأبدا (1)]. يبيّن الجدول رقم (8) توزيع فقرات محور التوجّه السطحي وفق مجالاته الرئيسة ومجالاته الفرعية.

جدول رقم (8)

فقرات "محور التوجّه السطحي نحو التعلّم" موزعة وفق مجالاته الرئيسة والفرعية

مجال رئيس	مجال فرعي	رقم الفقرة داخل الاستبيان	الفقرة
دافعية التعلّم السطحي	الهدف من الدّراسة	19	أفضل أن أكون في مكان آخر غير المدرسة
		20	أدرس كي أرضي من يعلمني
		21	أدرس كي أجنّب نفسي العقاب
	الخوف من الفشل	22	أشعر بالخوف من حصولي على علامة متدنية في الامتحان بالرغم من دراستي الجيدة له
		23	أضطرب عند أول سؤال صعب يواجهني في الامتحان
		24	أشعر بالقلق من عدم قيامي بالواجبات المدرسية كما يجب
استراتيجيات التعلّم السطحي	التذكر، لا الفهم	25	أستطيع تعلّم الأشياء بتكرار قراءتي لها إلى أن أحفظها تماما
		26	أستعد للامتحان بحفظ إجابات الأسئلة المتوقعة فقط
		27	أتجنب التفكير بعمق في الأشياء التي أسمعها في الصف
	الاقتصار على المنهاج	28	أكتفي بدراسة ما هو مطلوب مني
		29	أتوقف عن دراسة الموضوع الدراسي عندما أضمن علامة النجاح فيه
		30	أكتفي بدراسة المعلومات التي أتوقع أن أُسأل عنها في الامتحان

لقد تم وضع فقرات الجزء الأول من الاستبيان بالرجوع إلى الأدب التربوي وذلك بأخذ فقرات من استبيانات أخرى أُعِدَّت سابقاً من قِبل باحثين آخرين. لقد تم أخذ فقرات من الاستبيانات الآتية:

1. استبيان "إحصاء التوجّهات نحو الدّراسة – 32 فقرة":

Approaches to Studying Inventory- 32 items
(Woodley & Richadson, 2001)

2. استبيان "عملية التعلّم المُعَدَّلَة ذات المعاملين":

The Revised Two – Factor Learning Process Questionnaire
(Kember, Biggs & Leung, 2004)

3. استبيان "عملية الدّراسة المُعَدَّلَة ذات المعاملين":

The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire
(Biggs, Kember, Leung, 2001)

4. استبيان "عملية التعلّم":

Learning Process Questionnaire
(Biggs, 1987)

5. استبيان "إحصاء توجّهات الطلبة ومهاراتهم الدراسية":

Approaches and Study Skills Inventory for Students
(Tait, Entwistle & McCune, 1998)

لقد بُسِّطَت بعض الفقرات التي أُخِذَت من الاستبيانات المذكورة كي تُصبح مناسبة للاستخدام من قِبل أفراد العيّنة (طلبة في المرحلة الثانوية)، وعُدِّلَ بعضها كي تُصبح مناسبة للاستخدام في السياق الفلسطيني.

صدق وثبات الأداة

للتأكد من صدق الأداة، عُرِضَت الاستبانة في صورتها الأولية (أنظر الملحق رقم 1) على 14 مُحَكِّماً متخصصاً في المجال التربوي. ستة من هؤلاء المُحَكِّمين من حملة الماجستير، وخمسة منهم من حملة الدكتوراه، هذا بالإضافة إلى المشرفة على الرسالة، وعضوي لجنة المناقشة. اقترح المُحَكِّمين إجراء مجموعة من التعديلات المفاهيمية واللغوية. وقام الباحث بناء على الاقتراحات المُقَدّمة بإجراء تعديلات على الاستبيان شملت الآتي:

1. استبدال السلّم [دائماً، وعادة، ونصف الوقت، وأحياناً، ونادراً] الذي خُصص لقياس استجابات الطلبة في محوري التوجّه السطحي والتوجّه العميق بسلّم آخر، وهو [دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً].

2. إجراء عملية إعادة صياغة لبعض فقرات الاستبيان.
3. تصحيح الأخطاء الإملائية والقواعدية التي وردت في بعض فقرات الاستبيان.

من الجدير بالذكر أنه لم يتم حذف أي من فقرات الاستبيان، وبقي عدد فقراته كما هو، أي 38 فقرة (أنظر إلى الملحق رقم (2)، وفيه الاستبيان بعد التعديل الأوّلي).

للتأكد من ثبات الاستبيان جرى توزيع نُسَخاً منه على عيّنة استطلاعية مكونة من 30 طالباً وطالبة من مجتمع الدّراسة وخارج عيّنتها الأساسية. بعد ذلك، أُجريت عملية تحليل عاملي استكشافي للبيانات التي جُمِعَت. بناء على نتائج عملية التحليل، حُذِفَت الفقرات التي حصلت على نتائج ضعيفة من الاستبيان بشكل نهائي. وقد شملت عملية الحذف الفقرات الآتية:

1. أعتقد بأنني أستطيع تَعَلُّم المواضيع الدراسية الصعبة. (محور التوجّه العميق)
2. أسأل نفسي، ما الذي أحاول أن أتعلّمه من مواضيع الدّراسة. (محور التوجّه العميق)
3. أسأل نفسي، كيف يمكنني الاستفادة من المواضيع الدراسية في حياتي اليومية. (محور التوجّه العميق)
4. أتساءل عن أسباب حدوث أشياء أسمع عنها في الصف. (محور التوجّه العميق)
5. أتعلّم كي أحصل على عمل مرتفع الأجر في المستقبل. (محور التوجّه السطحي)
6. أخاف من التعرّض للفشل أثناء مشاركتي الصفية. (محور التوجّه السطحي)
7. أفضل المواد التي تتطلب الكثير من الحفظ على المواد التي تتطلب الكثير من الفهم. (محور التوجّه السطحي)
8. أكتفي بعمل الأشياء التي يطلبها معلمي مني. (محور التوجّه السطحي)

بعد القيام بعملية الحذف، ضم الاستبيان 30 فقرة فقط (أنظر إلى الملحق رقم 3).

في محور التوجّه السطحي نحو التعلّم، أُعيد كتابة الفقرة [أسأل نفسي، هل لوجودي في المدرسة فائدة] بطريقة مختلفة، ولكن مع محاولة الحفاظ على معناها. لقد أصبحت الفقرة بعد التعديل على الشكل [أفضّل أن أكون في مكان آخر غير المدرسة].

لقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للاستبيان، ومحاوره، ومجالاته. يبيّن الجدول رقم (9) معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل من: الاستبيان كاملاً، ومحور التوجّه العميق، ومحور التوجّه السطحي، والمجالات المتضمنة في المحورين.

جدول رقم (9)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للاستبيان، ومحاوره، ومجالاته

	المحور أو المجال	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
1	محور التوجّه العميق نحو التعلّم	0.803
2	مجال دافعية التعلّم العميق	0.715
3	مجال استراتيجيات التعلّم العميق	0.738
4	محور التوجّه السطحي نحو التعلّم	0.782
5	مجال دافعية التعلّم السطحي	0.793
6	مجال استراتيجيات التعلّم السطحي	0.718
7	الاستبيان كاملاً (جميع فقرات الاستبيان)	0.803

يتّضح من الجدول رقم (9) أن معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للاستبيان كاملاً بلغ 0.803 ، وهذا يشير إلى أن الاستبيان يتمتّع بقدر كافٍ من الثبات.

إجراءات الدّراسة

أجريت الدّراسة كالآتي:

- أُعِدَّ الاستبيان وعُرض على مجموعة من المُحَكِّمين، ومن ثم أُدخِلَت التعديلات اللازمة عليه.
- جُرِّبَ الاستبيان على عيّنة استطلاعية من داخل مجتمع الدّراسة، ولكن من خارج عينتها الأساسية.
- استُخدِمَ برنامج SPSS في إجراء تحليل عاملي للبيانات التي جُمِعَت من العيّنة الاستطلاعية. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل من: الاستبيان، ومحاوره، والمجالات المتضمنة في المحاور. وبناء على نتائج التحليل، أُجريت التعديلات اللازمة.
- جرى حساب حجم عيّنة الدّراسة بالرجوع إلى الأدب التربوي، وبالتحديد بالرجوع إلى كتاب بورغ وغيل (Gall & Borg, 1989). كما تم اختيار أفراد العيّنة المُمَثِّلة باستخدام الطريقة العنقودية الطبقية المنتظمة باحتمالية متناسبة مع الحجم.
- تم الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتوزيع الاستبيان على عيّنة الدّراسة.
- وُزِّعَت نُسخ من الاستبيان على أفراد عيّنة الدّراسة.
- بعد أن جُمعت الاستبيانات كافة، استُبعِدَ عدداً قليلاً منها لعدم صلاحيته للاستخدام في عمليات التحليل، وأصبح عدد الاستبيانات التي خضعت للتحليل الإحصائي 956 استبيان.
- أُدخِلَت البيانات التي جُمِعَت من أفراد العيّنة المُمَثِّلَة إلى الحاسوب، وجرى تحليلها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS.
- سُجِّلَت نتائج التحليل، ونوقِشَت، ثم قُدِّمَت التوصيات.

متغيرات الدّراسة

- متغيّر الجنس، وله مستويان (ذكر، وأنثى). ومتغيّر الصف، وله مستويان (الحادي عشر، والثاني عشر). ومتغيّر التخصص، وله مستويان (علمي، وأدبي).
- متغيّر النّظرة النوعيّة للتعلّم، وله 4 مستويات، وهي: ضعيفة جداً (0)، وضعيفة (1)، ومعتدلة (2)، وقوية (3).
- متغيّر النّظرة الكميّة للتعلّم، وله 4 مستويات، وهي: ضعيفة جداً (0)، وضعيفة (-1)، ومعتدلة (-2)، وقوية (-3)
- متغيّر التوجّه العميق نحو التعلّم، ومتغيّر دافعية التعلّم العميق، ومتغيّر استراتيجيات التعلّم العميق، ومتغيّر التوجّه السطحي نحو التعلّم، ومتغيّر دافعية التعلّم السطحي، ومتغيّر استراتيجيات التعلّم السطحي: ولكل واحد من هذه المتغيّرات 5 مستويات، وهي: (1 ≥ منخفض جداً < 1.5)، و(1.5 ≥ منخفض< 2.5)، و(2.5 ≥ معتدل < 3.5)، و(3.5 ≥ عالي < 4.5)، و(4.5 ≥ عالي جداً < 5)

المعالجة الإحصائية

بالرجوع إلى الأدب التربوي وبالأخص نموذج مارتون، ودال با، وبيتي (Beaty, Dall'Alba, & Marton, 1993) وبناء على خبرة الباحث في حقل التّعليم، أُجريت عمليات التحليل الإحصائي المتعلّقة بنظرات الطلبة للتعلّم بالارتكاز على الفكرتين الآتيتين:

1. فكرة أن كافة النظرات للتعلّم لدى الطلبة يمكن أن تندرج ضمن نظرتين عامتين ورئيستين، نظرة نوعيّة ونظرة كميّة.
2. فكرة أن الطالب الواحد يمكن أن يحمل كلا النظرتين، الكميّة والنوعيّة، للتعلّم معاً في الوقت نفسه.

لقد جرى حساب مستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم ومستوى النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة وفق طريقة جديدة ابتكرها الباحث، وعلى حد علمه لم يتم استخدامها من قبل. الآتي هو شرح مُفَصَّل لتلك الطريقة:

طريقة حساب مستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة

لقد أُجريت عملية حساب مستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة كالآتي:

1. أُعطِيَت الفقرة رقم 1 داخل الاستبيان (التعلّم هو زيادة في فهم الفرد للأشياء) الوزن (1). ففي حال اختار الطالب الفقرة رقم 1 تُسَجَّل له القيمة (1)، وإلا تُسَجَّل له القيمة (0).
2. أُعطِيَت الفقرة رقم 2 داخل الاستبيان (التعلّم يجعل الفرد ينظر للأمور بطريقة مختلفة) الوزن (2). ففي حال اختار الطالب الفقرة رقم 2 تُسَجَّل له القيمة (2)، وإلا تُسَجَّل له القيمة (0).
3. أُعطِيَت الفقرة رقم 3 داخل الاستبيان (التعلّم يغيّر الفرد كشخص) الوزن (3). ففي حال اختار الطالب الفقرة رقم 3 تُسَجَّل له القيمة (3)، وإلا تُسَجَّل له القيمة (0).
4. اعتُبِرَ مستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة على أنه القيمة الأكبر عددياً من بين القيم التي سُجّلت للطالب في الفقرات الثلاث (1، 2، 3).

يوضّح الجدول رقم (10) طريقة حساب مستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة.

جدول رقم (10)

طريقة حساب مستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة

رقم الفقرة داخل الاستبيان	وزن الفقرة	نص الفقرة	القيم الممكنة لاستجابات الطالب أو الطالبة على الفقرات الثلاث (الأولى، والثانية، والثالثة)							
1	1	التعلّم هو زيادة في فهم الفرد للأشياء	0	0	0	0	1	1	1	1
2	2	التعلّم يجعل الفرد ينظر للأمور بطريقة مختلفة	0	0	2	2	0	0	2	2
3	3	التعلّم يُغَيِّر الفرد كشخص	0	3	0	3	0	3	0	3
مستوى النّظرة النوعيّة لدى الطالب أو الطالبة			0 ضعيفة جداً	3 قوية	2 معتدلة	3 قوية	1 ضعيفة	3 قوية	2 معتدلة	3 قوية

يبيّن الجدول رقم (10) أن النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة يمكن أن تأخذ واحدة من أربع قيم (مستويات)، وهي: ضعيفة جداً (القيمة 0)، وضعيفة (القيمة 1)، ومعتدلة (القيمة 2)، وقوية (القيمة 3).

طريقة حساب مستوى النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة

لقد تم حساب مستوى النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة كالآتي:

1. أُعطِيَت الفقرة رقم 4 داخل الاستبيان (التعلّم هو زيادة في معرفة الفرد باكتسابه معلومات جديدة) الوزن (-3). ففي حال اختار الطالب الفقرة رقم 4 تُسَجَّل له القيمة (-3)، وإلا تُسَجَّل له القيمة (0).

2. أُعطِيَت الفقرة رقم 5 داخل الاستبيان (التعلّم هو احتفاظ الفرد بالمعلومات في ذاكرته واسترجاعه لها لاحقاً) الوزن (-2). ففي حال اختار الطالب الفقرة رقم 5 تُسَجَّل له القيمة (-2)، وإلا تُسَجَّل له القيمة (0).
3. أُعطِيَت الفقرة رقم 6 داخل الاستبيان (التعلّم هو استخدام الفرد لمعلومات اكتسبها في السابق) الوزن (-1). ففي حال اختار الطالب الفقرة رقم 6 تُسَجَّل له القيمة (-1)، وإلا تُسَجَّل له القيمة (0).
4. اعتُبِرَ مستوى النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة على أنه القيمة الأصغر عددياً من بين القيم التي سُجّلت للطالب في الفقرات الثلاث (4، 5، 6).

يوضّح الجدول رقم (11) طريقة حساب مستوى النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة.

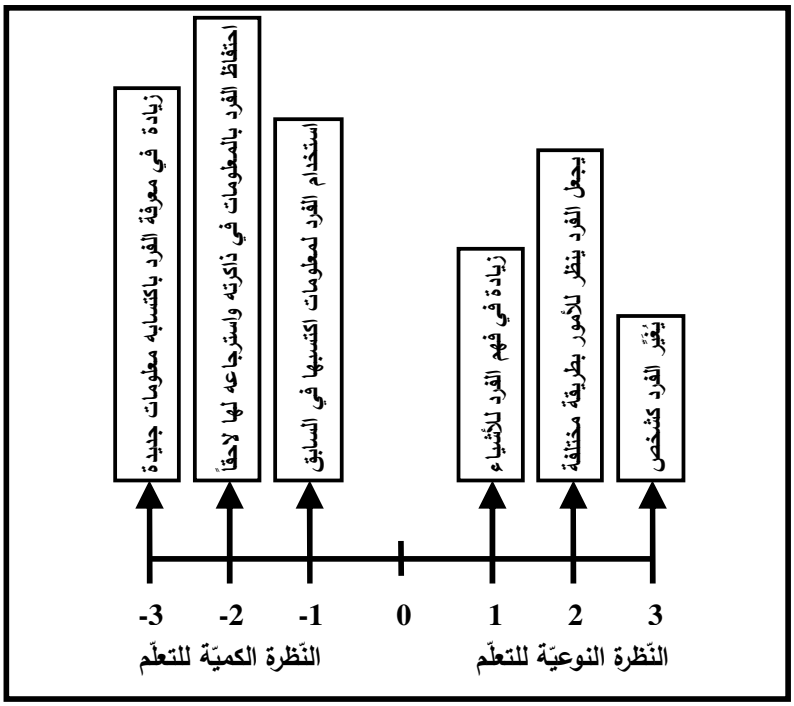
جدول رقم (11)

طريقة حساب مستوى النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة

رقم الفقرة داخل الاستبيان	وزن الفقرة	نص الفقرة	القيم الممكنة لاستجابات الطالب أو الطالبة على الفقرات الثلاث (الرابعة، والخامسة، والسادسة)							
4	-3	التعلّم هو زيادة في معرفة الفرد باكتسابه معلومات جديدة	0	0	0	0	-3	-3	-3	-3
5	-2	التعلّم هو احتفاظ الفرد بالمعلومات في ذاكرته واسترجاعه لها لاحقاً	0	0	-2	-2	0	0	-2	-2
6	-1	التعلّم هو استخدام الفرد لمعلومات اكتسبها في السابق	0	-1	0	-1	0	-1	0	-1
مستوى النّظرة الكميّة لدى الطالب أو الطالبة			0 ضعيفة جداً	-1 ضعيفة	-2 معتدلة	-2 معتدلة	-3 قوية	-3 قوية	-3 قوية	-3 قوية

يبيّن الجدول رقم (11) أن النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطالب أو الطالبة يمكن أن تأخذ واحدة من أربع قيم (مستويات)، وهي: ضعيفة جداً (القيمة 0)، وضعيفة (القيمة 1-)، ومعتدلة (القيمة 2-)، وقوية (القيمة 3-).

يبيّن الشكل رقم (2) الأوزان المقترحة للفقرات التي تقيس نظرات الطالب أو الطالبة للتعلّم.



الشكل رقم (2): الأوزان المقترحة للفقرات التي خُصصت لقياس نظرات الطالب للتعلّم

استُخدِمَت في الدّراسة عمليات واختبارات إحصائية أخرى تنوعت بتنوع أسئلة الدّراسة وفرضياتها. لقد جرى تحليل بيانات الدّراسة إحصائياً كالآتي:

1. استُخدِمت التكرارات والنسب المئوية للإجابة على السؤال الأول والسؤال الثاني.

2. للإجابة على السؤال الثالث والسؤال الرابع، جرى استخدام اختبار كاي تربيع لاختبار العلاقات بين المتغيّرات، وتم حساب قيمة فاي (Phi) لإيجاد حجم تأثير المتغيّرات المستقلة في المتغيّرات التابعة.

3. للإجابة على السؤال الخامس والسؤال السابع، جرى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. لقد استُخدِمت المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى التوجّه العميق ومستوى التوجّه السطحي نحو التعلّم لدى الطلبة، وذلك وفق ما هو مبين في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12)

تحديد مستوى التوجّه السطحي ومستوى التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة

المتوسط الحسابي للتوجّه السطحي أو التوجّه العميق نحو التعلّم (م)	مستوى التوجّه السطحي أو التوجّه العميق نحو التعلّم
$(1 \leq م < 1.5)$	منخفض جداً
$(1.5 \leq م < 2.5)$	منخفض
$(2.5 \leq م < 3.5)$	معتدل
$(3.5 \leq م < 4.5)$	عالي
$(4.5 \leq م \leq 5)$	عالي جداً

4. للإجابة على السؤال السادس والسؤال الثامن، جرى استخدام اختبار ت (t-test) للفروق بين المجموعات، وجرت عملية مقارنة للمتوسطات الحسابية في بعض الحالات.

5. للإجابة على السؤال التاسع، والسؤال العاشر، والسؤال الحادي عشر، والسؤال الثاني عشر، جرى استخدام اختبار سبيرمان للعلاقات بين المتغيّرات. وفي بعض الحالات،

جرى استخدام قيمة معامل الارتباط سبيرمان في تحديد اتجاه العلاقة (طردية أم عكسية) وقوّتها، حيث تم تحديد قوة العلاقة وفق ما هو مبين في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13)

حساب قوة العلاقة بين متغيرين من خلال معرفة قيمة معامل الارتباط سبيرمان بينهما

قيمة معامل الارتباط سبيرمان (ر)	قوة العلاقة
ر = 0	معدومة
(0 < ر < + 0.1) أو (0 > ر > − 0.1)	ضعيفة
(+ 0.1 ≤ ر < + 0.3) أو (− 0.1 ≥ ر > − 0.3)	متواضعة
(+ 0.3 ≤ ر < + 0.5) أو (− 0.3 ≥ ر > − 0.5)	معتدلة
(+ 0.5 ≤ ر < + 0.8) أو (− 0.5 ≥ ر > − 0.8)	قوية
(+ 0.8 ≤ ر ≤ + 1) أو (− 0.8 ≥ ر ≥ − 1)	قوية جداً

الفصل الرابع (النتائج)

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة الحالية مرتبة وفق ترتيب أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول: ما مستوى النّظرة النوعيّة للتعلّم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية خلال العام الدراسي 2009/2010 ؟

للإجابة على هذا السؤال استُخدِمَت التكرارات والنسب المئوية لحساب أعداد ونسب الطلبة في المستويات المختلفة للنظرة النوعيّة للتعلّم. يبيّن الجدول رقم (14) توزيع عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة النوعيّة للتعلّم.

جدول رقم (14)

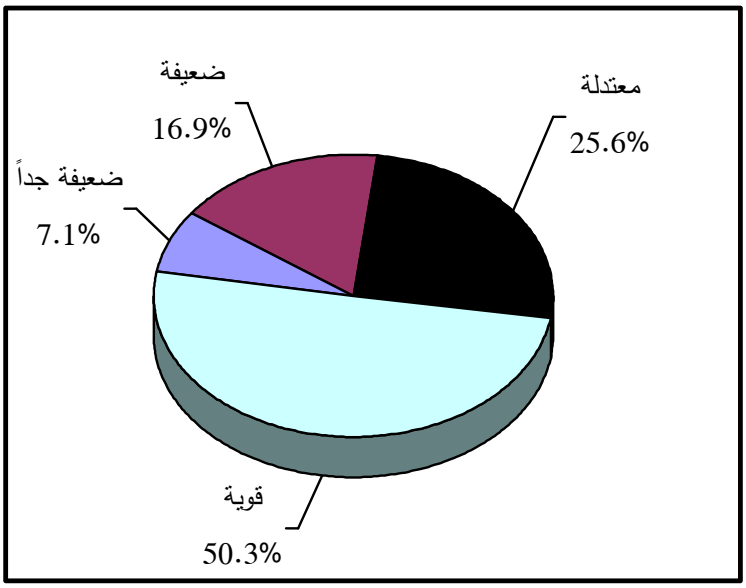
توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة النوعيّة للتعلّم

النّظرة النوعيّة للتعلّم	القيمة العددية	العدد	النسبة المئوية (%)
ضعيفة جداً	0	68	7.1
ضعيفة	1	162	16.9
معتدلة	2	245	25.6
قوية	3	481	50.3
المجموع		956	100

يتّضح من الجدول رقم (14) أن (7.1%) من الطلبة حملوا نظرة نوعية ضعيفة جداً للتعلّم، وأن (16.9%) من الطلبة حملوا نظرة نوعية ضعيفة للتعلّم، وأن (25.6%) من الطلبة حملوا نظرة نوعية معتدلة للتعلّم، وأن (50.3%) من الطلبة حملوا نظرة نوعية قوية للتعلّم. ولهذا يمكن القول أن نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية قوية للتعلّم تساوي تقريبا مجموع نسب

الطلبة في المستويات الأخرى (الضعيفة جداً، والضعيفة، والمعتدلة) للنظرة النوعيّة للتعلّم مجتمعة.

يتّضح من الشكل رقم (3) توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة النوعيّة للتعلّم.



الشكل رقم (3): توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة النوعيّة للتعلّم

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

السؤال الثاني: ما مستوى النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال استُخدِمَت التكرارات والنسب المئوية لحساب أعداد ونسب الطلبة في المستويات المختلفة للنظرة الكميّة للتعلّم. يبيّن الجدول رقم (15) توزيع عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة الكميّة للتعلّم.

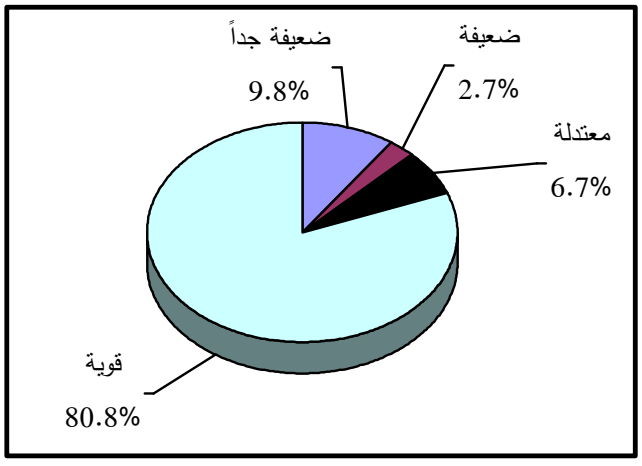
جدول رقم (15)

توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة الكميّة للتعلّم

النّظرة الكميّة	القيمة العددية	العدد	النسبة المئوية (%)
ضعيفة جداً	0	94	9.8
ضعيفة	-1	26	2.7
معتدلة	-2	64	6.7
قوية	-3	772	80.8
المجموع		956	100

يتّضح من الجدول رقم (15) أن (9.8%) من الطلبة حملوا نظرة كمية ضعيفة جداً للتعلّم، وأن (2.7%) من الطلبة حملوا نظرة كمية ضعيفة للتعلّم، وأن (6.7%) من الطلبة حملوا نظرة كمية معتدلة للتعلّم، وأن (80.8%) من الطلبة حملوا نظرة كمية قوية للتعلّم. ولهذا يمكن القول أن نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية قوية للتعلّم تفوق بكثير نسبة الطلبة في أي من المستويات الأخرى (الضعيفة جداً، والضعيفة، والمعتدلة) للنظرة الكميّة للتعلّم.

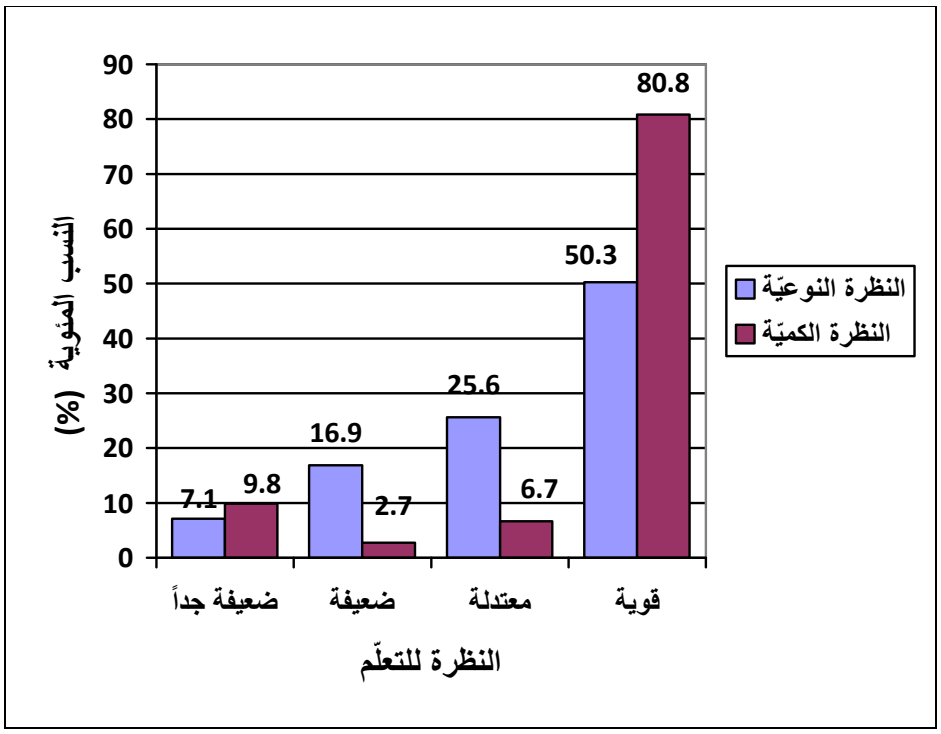
يوضّح الشكل رقم (4) توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة الكميّة للتعلّم.



الشكل رقم (4): توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب المستويات المختلفة للنظرة الكميّة للتعلّم

مقارنة بين نظرة الطلبة الكميّة ونظرتهم النوعيّة للتعلّم

يبيّن الشكل رقم (5) مقارنة بين النّظرة النوعيّة والنّظرة الكميّة للتعلّم لدى أفراد العيّنة.



الشكل رقم (5): توزيع الطلبة في عيّنة الدّراسة حسب مستويات نظرتهم النوعيّة ونظرتهم الكميّة للتعلّم

يتّضح من الشكل رقم (5) أن نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية ضعيفة جداً للتعلّم (7.1%) أقل بقليل من نسبة الذين حملوا نظرة كمية ضعيفة جداً للتعلّم (9.8%)، وأن نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية ضعيفة للتعلّم (16.9%) أعلى بكثير من نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية ضعيفة للتعلّم (2.7%)، وأن نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية معتدلة للتعلّم (25.6%) أعلى بكثير من نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية معتدلة للتعلّم (6.7%)،

وأن نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية قوية للتعلّم (50.3%) أقل بكثير من نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية قوية للتعلّم (80.8 %).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وكل من الجنس، والتخصص، والصف؟

للإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضيات الآتية التي انبثقت عنه:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم والجنس.

لقد فُحِصَت هذه الفرضية باستخدام اختبار كاي تربيع (Chi-Square)، وأظهرت نتائجه أن قيمة بيرسون كاي تربيع تساوي (7.96)، وقيمة درجات الحرية تساوي (3)، وقيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.047). وبما أن قيمة P أقل من (0.05) تُرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم ومتغير الجنس.

لإيجاد حجم تأثير الجنس في نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم حُسِبَت فاي (Phi)، ووجد أن قيمتها تساوي (0.09). وبما أن قيمة فاي أقل من (0.1)، يمكن القول أن حجم تأثير الجنس في نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم جاء ضئيلاً.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم والتخصص.

لقد فُحِصَت هذه الفرضية باستخدام اختبار كاي تربيع (Chi-Square)، وأظهرت نتائجه أن قيمة بيرسون كاي تربيع تساوي (14.425)، وقيمة درجات الحرية تساوي (3)، وقيمة الدلالة

الإحصائية P تساوي (0.002). وبما أن قيمة P أقل من (0.05) تُرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم ومتغير التخصص.

لإيجاد حجم تأثير الجنس في نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم حُسِبَت فاي (Phi)، ووجد أن قيمتها تساوي (0.123). وبما أن قيمة فاي أكبر من (0.1) وأقل من (0.3)، يمكن القول أن حجم تأثير التخصص في نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم جاء متواضعاً.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم والصف.

لقد فُحِصَت هذه الفرضية باستخدام اختبار كاي تربيع (Chi-Square)، وأظهرت نتائجه أن قيمة بيرسون كاي تربيع تساوي (4.045)، ودرجات الحرية تساوي (3)، وقيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.257). وبما أن قيمة P أكبر من (0.05) تُقبل الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم ومتغير الصف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وكل من الجنس، والتخصص، والصف؟

للإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضيات الآتية التي انبثقت عنه:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم والجنس.

لقد فُحِصَت هذه الفرضية باستخدام اختبار كاي تربيع (Chi-Square)، وأظهرت نتائجه

أن قيمة بيرسون كاي تربيع تساوي (6.621)، ودرجات الحرية تساوي (3)، وقيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.085). وبما أن قيمة P أكبر من (0.05) تُقبل الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم ومتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم والتخصص.

لقد فُحِصَت هذه الفرضية باستخدام اختبار كاي تربيع (Chi-Square)، وأظهرت نتائجه أن قيمة بيرسون كاي تربيع تساوي (2.495)، وقيمة درجات الحرية تساوي (3)، وقيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.476). وبما أن قيمة P أكبر من (0.05) تُقبل الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم ومتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم والصف.

لقد فُحِصَت هذه الفرضية باستخدام اختبار كاي تربيع (Chi-Square)، وأظهرت نتائجه أن قيمة بيرسون كاي تربيع تساوي (0.818)، ودرجات الحرية تساوي (3)، وقيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.845). وبما أن قيمة P أكبر من (0.05) تُقبل الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم ومتغير الصف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

السؤال الخامس: ما مستوى التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة في محور التوجه العميق (الفقرات من 7 إلى 18 داخل الاستبيان)، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في مجالي محور التوجّه العميق، وهما: مجال دافعية التعلّم العميق (الفقرات من 7 إلى 12)، ومجال استراتيجيات التعلّم العميق (الفقرات من 13 إلى 18). لقد جاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (16).

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في محور التوجّه العميق

المحور أو المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال دافعية التعلّم العميق	3.29	0.748
مجال استراتيجيات التعلّم العميق	3.69	0.694
محور التوجّه العميق نحو التعلّم	3.49	0.619

يتّضح من الجدول رقم (16) أن دافعية التعلّم العميق لدى الطلبة جاءت معتدلة حيث بلغ المتوسط (3.29)، وأن استراتيجيات التعلّم العميق لديهم جاءت قوية حيث بلغ المتوسط (3.69)، وأن التوجّه العميق نحو التعلّم لديهم جاء معتدلاً حيث بلغ المتوسط (3.49).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

السؤال السادس: هل يختلف الطلبة في مستوى توجّههم العميق نحو التعلّم باختلاف الجنس، والتخصص، والصف؟

للإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضيات الآتية التي انبثقت عنه:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لمتغير الجنس.

استُخدِمَ اختبار (ت) t-test لفحص هذه الفرضية. يوضح الجدول رقم (17) نتائج الاختبار.

جدول رقم (17)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه العميق حسب الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوجّه العميق نحو التعلّم	ذكر	400	3.42	0.590	- 3.187	954	0.001
	أنثى	556	3.55	0.634			

يتّضح من الجدول رقم (17) أن قيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.001). وبما أن قيمة P أقل من (0.05) تُرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لمتغير الجنس. لقد جاءت هذه الفروق لصالح الإناث لأن متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الإناث (3.55) أعلى من متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الذكور (3.42).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لمتغير التخصص.

استُخِدمَ اختبار (ت) t-test لفحص هذه الفرضية. يوضح الجدول رقم (18) نتائج الاختبار.

جدول رقم (18)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه العميق حسب التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوجّه العميق نحو التعلّم	الأدبي	758	3.47	0.643	- 2.562	954	0.011
	العلمي	198	3.59	0.508			

يتّضح من الجدول رقم (18) أن قيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.011). وبما أن قيمة P أقل من (0.05) تُرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لمتغير التخصص. لقد جاءت هذه الفروق لصالح طلبة التخصص العلمي لأن متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم لدى طلبة التخصص العلمي (3.59) أعلى من متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم لدى طلبة التخصص الأدبي (3.47).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لمتغير الصف.

استُخدِمَ اختبار (ت) t-test لفحص هذه الفرضية. يوضح الجدول رقم (19) نتائج الاختبار.

جدول رقم (19)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه العميق حسب الصف

المحور	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوجّه العميق نحو التعلّم	11	520	3.56	0.601	3.390	954	0.001
	12	436	3.42	0.633			

يتّضح من الجدول رقم (19) أن قيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.001). وبما أن قيمة P أقل من (0.05) تُرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لمتغير الصف. لقد جاءت هذه الفروق لصالح طلبة الصف الحادي عشر لأن متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم لدى طلبة الصف الحادي عشر (3.56) أعلى من متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم لدى طلبة الصف الثاني عشر (3.42).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

السؤال السابع: ما مستوى التوجّه السطحي نحو التعلّم لدى الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة في محور التوجّه السطحي (الفقرات المرقمة من 19 إلى 30 داخل الاستبيان)، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في مجالي محور التوجّه السطحي، وهما: مجال دافعية التعلّم السطحي (الفقرات من 19 إلى 24) ومجال استراتيجيات التعلّم السطحي (الفقرات من 25 إلى 30). لقد جاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (20).

جدول رقم (20)

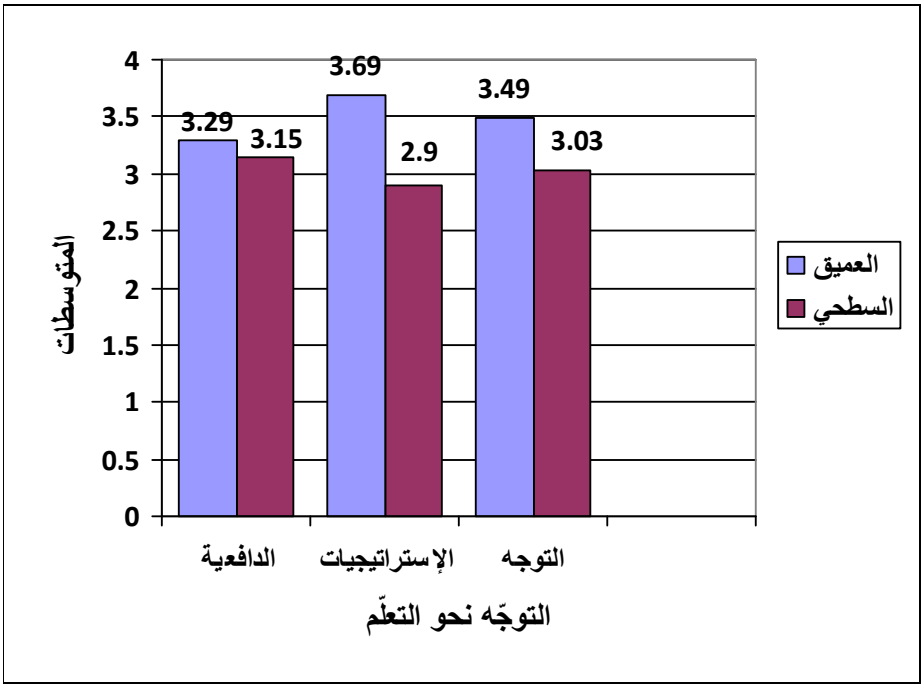
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في محور التوجّه السطحي

المحور أو المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال دافعية التعلّم السطحي	3.15	0.700
مجال استراتيجيات التعلّم السطحي	2.90	0.684
محور التوجّه السطحي نحو التعلّم	3.03	0.556

يتّضح من الجدول رقم (20) أن دافعية التعلّم السطحي لدى الطلبة جاءت معتدلة حيث بلغ المتوسط (3.15)، وأن استراتيجيات التعلّم السطحي عندهم جاءت معتدلة حيث بلغ المتوسط (2.90)، وأن التوجّه السطحي نحو التعلّم عندهم جاء معتدلاً حيث بلغ المتوسط (3.03).

مقارنة بين توجّه الطلبة السطحي وتوجّههم العميق نحو التعلّم

يبيّن الشكل (6) مقارنة بين متوسطات الطلبة الحسابية في التوجّه العميق ومجالاته (الدافعية، والاستراتيجيات) من جهة ومتوسطات الطلبة الحسابية في التوجّه السطحي ومجلاته (الدافعية، والاستراتيجيات) من الجهة الأخرى.



الشكل رقم (6): مقارنة بين المتوسطات الحسابية للطلبة في محور التوجّه العميق ومحور التوجّه السطحي

كشفت نتائج الدّراسة أن متوسط مجال دافعية التعلّم العميق (3.29) جاء معتدلاً وأعلى بقليل من متوسط مجال دافعية التعلّم السطحي (3.15) الذي جاء معتدلاً أيضاً. وكشفت النتائج أيضاً أن متوسط مجال إستراتيجيات التعلّم العميق (3.69) جاء عالياً وأعلى بمقدار لا بأس به من متوسط مجال إستراتيجيات التعلّم السطحي (2.90) الذي جاء معتدلاً. كما كشفت النتائج أن متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم (3.49) جاء معتدلاً وأعلى بمقدار لا بأس به من متوسط التوجّه السطحي نحو التعلّم (3.03) الذي جاء معتدلاً أيضاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

السؤال الثامن: هل يختلف الطلبة في مستوى توجّههم السطحي نحو التعلّم باختلاف الجنس، والتخصص، والصف؟

للإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضيات الآتية التي انبثقت عنه:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) **في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير الجنس.**

استُخدِمَ اختبار (ت) t-test لفحص هذه الفرضية. يوضح الجدول رقم (21) نتائج الاختبار.

جدول رقم (21)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه السطحي حسب الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوجّه السطحي نحو التعلّم	ذكر	400	3.02	0.530	- 0.204	954	0.839
	أنثى	556	3.03	0.575			

يتّضح من الجدول رقم (21) أن قيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.839). وبما أن قيمة P أكبر من (0.05) تُقبل الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير التخصص.

استُخدِمَ اختبار (ت) t-test لفحص هذه الفرضية. يوضح الجدول رقم (22) النتائج.

جدول رقم (22)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه السطحي حسب التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوجّه السطحي نحو التعلّم	الأدبي	758	3.08	0.558	5.489	954	0.000
	العلمي	198	2.84	0.506			

يتّضح من الجدول رقم (22) أن قيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.000). وبما أن قيمة P أقل من (0.05) تُرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير التخصص. لقد جاءت هذه الفروق لصالح طلبة التخصص الأدبي لأن متوسط التوجّه السطحي نحو التعلّم لدى طلبة التخصص الأدبي (3.08) أعلى من متوسط التوجّه السطحي نحو التعلّم لدى طلبة التخصص العلمي (2.84).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير الصف.

استُخدِمَ اختبار (ت) t-test لفحص هذه الفرضية. يوضح الجدول رقم (23) نتائج الاختبار.

جدول رقم (23)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الطلبة في محور التوجّه السطحي حسب الصف

المحور	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التوجّه السطحي نحو التعلّم	11	520	3.06	0.557	1.828	954	0.068
	12	436	2.99	0.554			

يتّضح من الجدول رقم (23) أن قيمة الدلالة الإحصائية P تساوي (0.068). وبما أن قيمة P أكبر من (0.05) تُقبل الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير الصف.

النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم؟

انبثق عن السؤال التاسع فرضية واحدة، وهي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم.

تم فحص الفرضية بحساب معامل الارتباط سبيرمان الذي بلغ (0.089) عند مستوى دلالة إحصائية P قيمتها (0.006). وبما أن قيمة الدلالة الإحصائية P أقل من (0.05)، يمكن

القول أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم. وبما أن معامل سبيرمان (0.089) ذو قيمة موجبة، تُعتبر العلاقة علاقة طردية. وبما أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان (0.089) أقل من (0.1)، تُعتبر العلاقة علاقة ضعيفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر

السؤال العاشر: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم؟

انبثق عن السؤال العاشر فرضية واحدة، وهي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم.

تم فحص الفرضية بحساب معامل الارتباط سبيرمان الذي بلغ (0.032) عند مستوى دلالة إحصائية P قيمتها (0.327). وبما أن قيمة P أكبر من (0.05) تُقبل الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر

السؤال الحادي عشر: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم؟

انبثق عن السؤال الحادي عشراً فرضية واحدة، وهي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم.

تم فحص الفرضية بحساب معامل الارتباط سبيرمان الذي بلغ (0.096 -) عند مستوى دلالة إحصائية P بلغت قيمتها (0.003). وبما أن قيمة P أقل من (0.05) تُرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم. وبما أن معامل سبيرمان (0.096 -) ذو قيمة سالبة، تُعتبر العلاقة علاقة عكسية. وبما أن قيمة المطلقة لمعامل سبيرمان (0.096) أقل من (0.1)، تُعتبر العلاقة علاقة ضعيفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر

السؤال الثاني عشر: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم؟

انبثق عن السؤال الثاني عشراً فرضية واحدة، وهي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) **بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم.**

تم فحص الفرضية بحساب معامل الارتباط سبيرمان الذي بلغ (0.041) عند مستوى دلالة إحصائية P بلغت قيمتها (0.210). وبما أن قيمة P أكبر من (0.05) تُقبل الفرضية الصفرية، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم.

ملخّص النتائج

تتلخّص نتائج الدّراسة التي تتعلّق بنظرات الطلبة للتعلّم بالآتي:

جاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية ضعيفة جداً للتعلّم (7.1%) أقل بقليل من نسبة الذين حملوا نظرة كمية ضعيفة جداً للتعلّم (9.8%). وجاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية ضعيفة للتعلّم (16.9%) أعلى بكثير من نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية ضعيفة للتعلّم (2.7%). وجاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية معتدلة للتعلّم (25.6%) أعلى بكثير من نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية معتدلة للتعلّم (6.7%). وجاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية قوية للتعلّم (50.3%) أقل بكثير من نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية قوية للتعلّم (80.8 %).

وفي مجال نظرات الطلبة للتعلّم أيضاً، جاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعية قوية للتعلّم مساوية تقريباً لمجموع نسب الطلبة في المستويات الأخرى (الضعيفة جداً، والضعيفة، والمعتدلة) للنظرة النوعيّة للتعلّم مجتمعة. وجاءت نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة كمية قوية للتعلّم أعلى بكثير من نسبة الطلبة في أي من المستويات الأخرى (الضعيفة جداً، والضعيفة، والمعتدلة) للنظرة الكميّة للتعلّم.

وفي مجال نظرات الطلبة للتعلّم أيضاً، وُجِدَت علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وكل من الجنس والتخصص، وجاء حجم تأثير عامل الجنس في نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم ضئيلاً (0.09)، وجاء حجم تأثير عامل التخصص في نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم متواضعاً (0.123) . ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم ومتغير الصف. كما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وكل من الجنس، والتخصص، والصف.

تتلخّص نتائج الدّراسة التي تتعلّق بتوجّهات الطلبة نحو التعلّم بالآتي:

جاء متوسط مجال دافعية التعلّم العميق (3.29) معتدلاً وأعلى بقليل من متوسط مجال دافعية التعلّم السطحي (3.15) الذي جاء معتدلاً أيضاً. وجاء متوسط مجال إستراتيجيات التعلّم العميق (3.69) عالياً وأعلى بمقدار لا بأس به من متوسط مجال إستراتيجيات التعلّم السطحي (2.90) الذي جاء معتدلاً. وجاء متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم (3.49) معتدلاً وأعلى بمقدار لا بأس به من متوسط التوجّه السطحي نحو التعلّم (3.03) الذي جاء معتدلاً أيضاً.

وفي مجال توجّهات الطلبة نحو التعلّم أيضاً، وُجِدَت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم تعود لكل من الجنس، والتخصص، والصف. وجاءت الفروق في متوسطات توجّه الطلبة العميق نحو التعلّم لصالح الإناث، وطلبة التخصص العلمي، وطلبة الصف الحادي عشر. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لكل من الجنس، والصف. ووُجِدَت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توجّه الطلبة السطحي نحو التعلّم تعود لمتغير التخصص، وجاءت الفروق لصالح طلبة التخصص الأدبي.

تتلخّص نتائج الدّراسة التي تتعلّق بالعلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه بالآتي:

وُجِدَت علاقة دالة إحصائياً، وطردية، وضعيفة بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم. كما وُجِدَت علاقة دالة إحصائياً، وعكسية، وضعيفة بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم. ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم. كما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم السطحي نحو التعلّم.

الفصل الخامس (مناقشة النتائج والتوصيات)

سوف تُناقَش في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية، وتُقَدَّم بعد ذلك التوصيات. سوف يتم أولاً مناقشة النتائج التي تتعلق بالنظرات للتعلّم، ثم مناقشة النتائج التي تتعلق بالتوجّهات نحو التعلّم، وأخيرا مناقشة النتائج التي تتعلق بالعلاقات بين النظرات للتعلّم والتوجّهات نحو التعلّم.

مناقشة النتائج التي تتعلق بنظرات الطلبة للتعلّم

لقد حاولت الدراسة الحالية إحصاء نظرات الطلبة المشاركين للتعلّم، وحاولت أيضاً تفحّص أثر كل من الجنس، والتخصص، والصف في نظرات هؤلاء الطلبة للتعلّم. الآتي هو مناقشة للنتائج التي تتعلق بموضوع النظرات للتعلّم:

في مجال إحصاء نظرات الطلبة للتعلّم، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية وجود تباين ملحوظ بين الطلبة في نظراتهم للتعلّم. ولكن ما هي أسباب هذا التباين؟ قد يكمن الجواب في الاقتراح الذي تقدّم به مارتون، ودال البا، وبيتي (Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993) وهو أن نظرات الطلبة للتعلّم تنشأ من الآثار المتراكمة لتعلّمهم السابق وخبراتهم الأخرى. ولهذا من المحتمل جداً أن التباين بين الطلبة في طرق التعليم والتقييم التي عُرّضوا لها في السابق والتباين بينهم في الخبرات التي بنوها من تفاعلهم مع تلك الطرق هما من ساهما وبدرجة كبيرة في صنع التباين بينهم في نظراتهم للتعلّم. فهؤلاء الطلبة قد عُرِّضوا، على مر السنين، إلى طرق تعليم وتقييم اختلفت من معلّم إلى معلّم، ومن صف إلى صف، ومن وسيلة تقييم إلى وسيلة تقييم أخرى، ومن طريقة تدريس إلى طريقة تدريس أخرى، ومن تخصص إلى تخصص آخر. كل هذه الاختلافات ربما أثّرت في نظرات الطلبة المشاركين للتعلّم وولّدت تنوعاً فيها.

بيّنت نتائج الدّراسة الحالية أن نسبة الطلبة المشاركين الذين حملوا نظرة كميّة قوية للتعلّم جاءت مرتفعة جداً مقارنة بنسب الطلبة في المستويات الأخرى (الضعيفة جداً، والضعيفة، والمعتدلة) للنظرة الكميّة للتعلّم. من شبه المؤكد أن هؤلاء الطلبة قد عُرِّضوا، في مرحلة ما من مراحل تعلّمهم، إلى طرق تدريس وتقييم تعاملت مع عمليات تعلّمهم على أنها مجرد عمليات نقل للمعرفة من معلّميهم وإليهم. ومن المحتمل جداً أن تلك الطرق ساهمت في توليد النظرة الكميّة القوية للتعلّم لدى هؤلاء الطلبة. كذلك بيّنت النتائج أن نسبة الطلبة الذين حملوا نظرة نوعيّة قوية للتعلّم جاءت مرتفعة جداً مقارنة بنسب الطلبة في المستويات الأخرى (الضعيفة جداً، والضعيفة، والمعتدلة) للنظرة النوعيّة للتعلّم. من شبه المؤكد أن الطلبة المشاركين قد عُرِّضوا، في مرحلة ما من مراحل تعلّمهم، إلى طرق تدريس وتقييم تعاملت مع عمليات تعلّمهم على أنها عمليات بناء للمعرفة لديهم. ومن المحتمل جداً أن تلك الطرق ساهمت في توليد النظرة النوعيّة القوية للتعلّم لدى هؤلاء الطلبة.

بناء على ما سبق، يمكن القول أن هنالك عوامل كثيرة من الممكن أنها قد أثّرت بأشكال ومستويات مختلفة في النظرات للتعلّم لدى طلبة الدراسة الحالية. لقد تكهّنت الدراسة الحالية بثلاثة من هذه العوامل وتفحصتها، وهذه العوامل هي: الجنس، والتخصص، والصف. الآتي هو مناقشة للنتائج ذات العلاقة:

فيما يتعلق بأثر عامل الجنس في نظرات الطلبة للتعلّم، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النّظرة النوعيّة للتعلّم والجنس. من المحتمل أن يكون أحد أسباب وجود هذه العلاقة هو الاختلاف بين الجنسين في خبراتهم التعلّمية والحياتية السابقة، والاختلاف بينهم في توقعاتهم حول أدوارهم المستقبلية داخل المجتمع.

فيما يخص العلاقة بين النّظرة للتعلّم والتخصص، بيّنت نتائج دراسة إكلوند– ميرسكوج

(Eklund-Myrskog, 1998) أن الفروق في النّظرة للتعلّم بين طلبة من تخصص التمريض وطلبة من تخصص ميكانيكا السيارات كانت أكبر من الفروق بين طلبة التخصص الواحد. أما الدّراسة الحالية فكشفت نتائجها عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النّظرة النوعيّة للتعلّم والتخصص، وذلك في الوقت الذي كشفت فيه عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النّظرة الكميّة للتعلّم والتخصص.

فيما يخص العلاقة بين النّظرة للتعلّم والصف، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النّظرة النوعيّة للتعلّم والصف. من المحتمل أن يكون أحد أسباب عدم وجود هذه العلاقة هو أن فترة العام الواحد التي تفصل بين الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر فترة قصيرة وغير كافية لإحداث تغيير ملحوظ في نظرات الطلبة للتعلّم. يتفق مع هذا الرأي مارتون، ودال البا، وبيتي (Beaty, Dall'Alba, & Marton, 1993) حيث أشاروا إلى أن نظرة الطلبة للتعلّم تتصف ببعض الثبات.

في موضوع العلاقة بين النّظرة الكميّة للتعلّم وكل من: متغيّر الجنس، ومتغيّر التخصص، ومتغيّر الصف، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النّظرة الكميّة للتعلّم لدى الطلبة المشاركين وكل من المتغيرات المذكورة. من المحتمل أن أحد أسباب عدم وجود هذه العلاقات هو قوة وتأصل النّظرة الكميّة للتعلّم عند الطلبة المشاركين إلى درجة صَعُبَ معها على المتغيرات المذكورة إحداث تغيير فيها.

مناقشة النتائج التي تتعلق بتوجّهات الطلبة نحو التعلّم

لقد حاولت الدراسة الحالية إحصاء توجّهات الطلبة المشاركين نحو التعلّم، وحاولت أيضاً تفحّص أثر كل من الجنس، والتخصص، والصف في توجّهات هؤلاء الطلبة نحو التعلّم. الآتي هو مناقشة للنتائج التي تتعلق بموضوع التوجّهات نحو التعلّم:

في مجال إحصاء توجّهات الطلبة نحو التعلّم، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية وجود مستوى معتدل من التوجّه السطحي نحو التعلّم لدى الطلبة المشاركين. من شبه المؤكد أن هؤلاء الطلبة قد عُرِّضوا في السابق إلى تعليم وتقييم سيئين ربما ساهما، ولو جزئيا، في توليد توجّهات سطحية معتدلة نحو التعلّم لديهم. كذلك بيّنت نتائج الدّراسة الحالية وجود مستوى معتدل من التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة المشاركين. من شبه المؤكد أيضاً أن الطلبة المشاركين قد عُرِّضوا في السابق إلى تعليم وتقييم جيدين ربما ساهما، ولو جزئيا، في توليد توجّهات عميقة معتدلة نحو التعلّم لديهم. يتفق مع هذا الرأي بيجز (Biggs, 2001) الذي يعتقد بأن توجّهات الطلبة نحو التعلّم يمكن أن تُخبرنا أشياء عدة عن جودة بيئة التعليم التي تحتضنهم؛ ذلك لأن توجّهات الطلبة نحو التعلّم تميل، إلى حد ما، إلى التأقلم مع المتطلبات المتوقعة في بيئتهم التعليمية.

وفي مجال إحصاء التوجّهات أيضاً، اتفقت نتائج الدّراسة الحالية، إلى حد ما، مع نتائج دراسة رُسيل (Russell, 2001). ففي دراسة رُسيل بيّنت النتائج أن طلبة إماراتيون شاركوا في الدراسة جمعوا بين ملامح التوجّه العميق القوي وملامح التوجّه السطحي. وفي الدّراسة الحالية أيضاً جمع الطلبة بين ملامح التوجّه العميق المعتدل وملامح التوجّه السطحي المعتدل.

مع إدراك حقيقة الاختلاف بين دراسة رامبوروث ومك كورميك (Ramburuth & McCormick, 2001) والدّراسة الحالية في خصائص العيّنة وفي أدوات جمع البيانات، قد يكون من المفيد المقارنة بين نتائج الدراستين. في دراسة رامبوروث ومك كورميك، كشفت النتائج بأن الطلبة الآسيويين الذين شاركوا في الدراسة أظهروا استخداما أكبر، وبدرجة ملحوظة، لدافعية التوجّه العميق واستراتيجيات التوجّه السطحي، وكشفت أيضاً أن الطلبة الأستراليين الذين شاركوا في الدراسة أظهروا استخداماً أكبر لدافعية التوجّه السطحي،

واستراتيجيات التوجّه العميق. في الدّراسة الحالية، كشفت النتائج أن الطلبة المشاركين أظهروا استخداماً، وبمستويات متقاربة، لدافعية التوجّه العميق ودافعية التوجّه السطحي، وكشفت أيضاً أن الطلبة المشاركين أظهروا استخداماً أكبر، وبدرجة ملحوظة، لاستراتيجيات التوجّه العميق من استخدامهم لاستراتيجيات التوجّه السطحي.

دعنا هنا لا ننسى المنهاج المدرسي ودوره في التأثير في توجّهات الطلبة نحو التعلّم؛ ذلك لأن المنهاج المدرسي يدخل في صميم عمليات التعلّم والتعليم. ففي الدراسة الحالية، ربما شكّل الاتساع المُفرط لمحتوى بعض الكتب المدرسية ضغطاً زمنياً كبيراً على الطلبة المشاركين ومعلميهم، وأن هذا الضغط انعكس سلباً على توجّهات الطلبة المشاركين نحو التعلّم من خلال تأثيره السلبي في كل من: الوسائل المُستَخدَمة في تقييم المادة المُدَرَّسَة، وعمق فهم الطلبة للمادة المُدَرَّسَة، ومقدار الزمن الذي وُفِّرَ للطلبة من أجل التأمل والتفكير في أمور الدّراسة.

لقد عَرَّف بيجز، ورامسدين (Biggs, 2001; Ramsden, 1988) التوجّهات نحو التعلّم على أنها الفروق النوعيّة بين الطلبة في عملية تعلّمهم، تلك الفروق التي تعكس طبيعة العلاقة بين الطالب، والمهمة التعلّمية، وسياق التعلّم. بناء على هذا التّعريف، هنالك عوامل كثيرة من الممكن أنها أثّرت بأشكال ومستويات مختلفة في توجّهات طلبة الدراسة الحالية نحو التعلّم. من هذه العوامل ما يرتبط بالطالب، ومنها ما يرتبط بالمهمة التعلّمية، ومنها ما يرتبط بسياق التعلّم. لقد تكهّنت الدراسة الحالية بثلاثة من هذه العوامل وتفحصتها، وهذه العوامل هي: الجنس، والتخصص، والصف. الآتي هو مناقشة للنتائج ذات العلاقة:

فيما يتعلق بأثر عامل الجنس في توجّهات الطلبة نحو التعلّم، بيّنت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التوجّه السطحي نحو التعلّم بين الطلبة الذكور والإناث، في الوقت الذي بيّنت فيه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

متوسطات التوجّه العميق نحو التعلّم بين الطلبة الذكور والإناث، حيث جاءت الفروق لصالح الإناث. لقد جاءت نتائج دراسة بلم وسيفيرينس (Blom & Severiens, 2008)، والتي شارك فيها عدداً كبيراً من طلبة الصف العاشر، مختلفة عن نتائج الدّراسة الحالية، حيث بيّنت نتائج دراسة بلم وسيفيرينس أن الإناث كن أكثر ميلاً نحو التوجّه السطحي من الذكور. كذلك جاءت نتائج دراسة غنير ورِزا (Guner & Riza, 2008)، والتي شارك فيها طلبة من برنامج التربية لعلوم المرحلة الأساسية، مختلفة بعض الشيء عن نتائج الدّراسة الحالية، حيث بيّنت نتائج دراسة غنير ورِزا عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية لعامل الجنس سواء في التوجّه العميق أو في التوجّه السطحي نحو التعلّم لدى الطلبة المشاركين في الدراسة.

فيما يتعلق بأثر الجنس في التوجّه العميق نحو التعلّم، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة تعود لمتغير الجنس، حيث جاءت الفروق لصالح الإناث. من المحتمل أن يكون أحد أسباب هذه الفروق بين الذكور والإناث هو الاختلاف بينهم في الظروف الاجتماعية التي عاشوها داخل المجتمع الفلسطيني. فالإناث وبعد عودتهن من المدرسة يقضين معظم أوقاتهن في البيت، وبالتالي يجدن الكثير من الوقت للتأمل والتفكير في مواضيع الدّراسة وفي استراتيجيات التعلّم التي يستخدمنها. كذلك من المحتمل أن يكون أحد أسباب هذه الفروق بين الذكور والإناث هو الاختلاف بينهم في السياق التعليمي الذي عُرِّضوا له، ذلك الاختلاف الذي فرضه الجنس. فقد ورد في دراسة صبري (1999) أن معظم المدارس في فلسطين منفصلة من حيث الجنس، وقليلة هي المختلطة وإن كانت كذلك فهي مختلطة بالاسم وفعلياً منفصلة.

في موضوع أثر الجنس في التوجّه السطحي نحو التعلّم، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التوجّه السطحي نحو التعلّم بين الطلبة

الذكور والإناث. من المحتمل أن يكون أحد أسباب عدم وجود هذه الفروق بين الذكور والإناث هو إيمان كلا الطرفين وبالدرجة نفسها تقريبا، بأن حفظ وتذكر المعلومات أمران ضروريان للتحصيل الأكاديمي في ظل بيئة تعليمية تُركّز عمليات تقييم الطلبة فيها على الحفظ والتذكر أكثر من تركيزها على الفهم. ففي دراسة غير منشورة لربيع وصبري (2009) هدفت إلى تقييم أسئلة امتحانات الثانوية العامة (التوجيهي) في مبحث المعلوماتية للعام 2007 والعام 2009، كشفت نتائج الدّراسة أن نسبة 78.3% من العلامة الكلية لامتحان العام 2007 ونسبة 58.3% من العلامة الكلية لامتحان العام 2009 قد خُصص لأسئلة تقيس التذكّر.

فيما يتعلق بأثر التخصص في توجّهات الطلبة نحو التعلّم، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة تعود لمتغيّر التخصص، حيث جاءت الفروق لصالح طلبة التخصص العلمي. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التوجّه السطحي نحو التعلّم عند الطلبة تعود لمتغيّر التخصص، حيث جاءت الفروق لصالح طلبة التخصص الأدبي. من المحتمل أن يكون أحد أسباب هذه الفروق بين طلبة التخصصين هو الاختلاف بينهم في السياق التعليمي الذي فرضه كل تخصص، فالكثير من المدارس في فلسطين منفصلة من حيث التخصص. كذلك من المحتمل أن يكون أحد أسباب هذه الفروق بين طلبة التخصصين هو الاعتقاد السائد، داخل المجتمع بوجه عام وداخل المدرسة بوجه خاص، بأن التخصص العلمي هو تخصص "فهم"، وأن التخصص الأدبي هو تخصص "حفظ للمعلومات في الذاكرة واسترجاعها لاحقاً".

فيما يتعلق بأثر الصف في توجّهات الطلبة نحو التعلّم، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة تعود لمتغير الصف، حيث جاءت الفروق لصالح طلبة الصف الحادي عشر. من المحتمل أن يكون

أحد أسباب هذه الفروق بين طلبة الصف 11 وطلبة الصف 12 هو الضغوط الزمنية والاجتماعية المرتبطة بامتحانات الثانوية العامة، والتي من الممكن أنها قد دفعت طلبة الصف 12 إلى الاهتمام بتحصيل علامات (درجات) مرتفعة أكثر من اهتمامهم بتحقيق فهم أعمق للمادة الدراسية. كذلك بيّنت نتائج الدّراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التوجّه السطحي نحو التعلّم لدى الطلبة تعود لمتغير الصف. من المحتمل أن يكون أحد أسباب عدم وجود فروق بين طلبة الصف 11 والصف 12 هو إيمان كلا الطرفين، وبالدرجة نفسها تقريباً، بأن الحفظ وتذكر المعلومات أمران ضروريان للتحصيل الأكاديمي الجيد.

في موضوع العلاقة بين التوجّه العميق نحو التعلّم ومتغيّر الصف، اتفقت نتائج الدّراسة الحالية مع نتائج دراسة كانو (Cano, 2005) في أن متوسط التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة يتضاءل عبر المرحلة الثانوية مع تقدّم الطلبة من صف إلى الصف الذي يليه. في دراسة كانو (Cano, 2005)، بيّنت النتائج أن تغيراً يطرأ، عبر المرحلة الثانوية، على اعتقادات الطلبة حول المعرفة، فكلما تقدّموا عبر تلك المرحلة من صف إلى الصف الذي يليه تُصبح اعتقاداتهم أكثر واقعية وتتضاءل عندهم علامات التوجّه العميق بشكل ملحوظ. وفي الدّراسة الحالية، بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التوجّه العميق نحو التعلّم لدى الطلبة المشاركين تعود لمتغير الصف، حيث جاءت الفروق لصالح طلبة الصف الحادي عشر.

مناقشة النتائج التي تتعلق بالعلاقات بين نظرات الطلبة للتعلّم وتوجّهاتهم نحوه

لقد تكهّنت الدراسة الحالية بإمكانية وجود علاقات دالة إحصائياً بين النظرات للتعلّم والتوجّهات نحو التعلّم لدى الطلبة المشاركين في الدراسة، وحاولت الدراسة تفحّص هذه

الإمكانية. الآتي هو مناقشة للنتائج ذات العلاقة:

في دراستين شارك فيهما طلبة من المرحلة الثانوية، دراسة لبرنيت، وبِلي، ودارت (Burnett, Pillay, Dart, 2003)، ودراسة أخرى لدرات، وبرنيت، وبوردي، وبولتون- لِويس، وكامبل، وسميث (Dart, Burnett, Purdie, Boulton-Lewis, Campbell & Smith, 2001)، كشفت نتائج كلا الدراستين أن الطلبة الذين أظهروا وجود نظرات نوعية للتعلّم لديهم كانت توجّهاتهم نحو التعلّم أعمق. لقد جاءت نتائج كلا الدراستين مشابهة، إلى حد ما، لنتائج الدّراسة الحالية، والتي كشفت عن وجود علاقة طردية، وإن كانت ضعيفة، بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم.

قدمت دراسة فُليَر (Fuller, 1999)، والتي شارك فيها طلبة من المرحلة الجامعية، دليلاً ضعيفا على وجود ارتباط بين نظرات الطلبة للتعلّم من جهة واستخدامهم لاستراتيجيات تعلّم محددة من جهة أخرى. أما دراسة بولتون- لِويس، ووِلس، ولِويس (Boulton-Lewis, Wilss & Lewis, 2003)، والتي شارك فيها طلبة من المرحلة الجامعية أيضاً، فإنها لم تقدّم أي دليل على ارتباط نظرات الطلبة للتعلّم بتوجّهاتهم نحو التعلّم، حيث بيّنت نتائج تلك الدراسة أن الطلبة المشاركين تعاملوا مع التعلّم بطرق غير متوافقة مع نظراتهم الرئيسة له. في المجال نفسه، بيّنت نتائج الدّراسة الحالية وجود تناغم جزئي بين نظرات الطلبة المشاركين في الدّراسة للتعلّم وتوجّهاتهم نحو التعلّم، حيث بيّنت وجود علاقة دالة إحصائياً، طردية وضعيفة، بين نظرة الطلبة النوعيّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم، كما بيّنت وجود علاقة دالة إحصائياً، عكسية وضعيفة، بين نظرة الطلبة الكميّة للتعلّم وتوجّههم العميق نحو التعلّم. من المحتمل أن يكون أحد أسباب وجود هذه العلاقات الدالة إحصائياً هو اعتقادات الطلبة المشاركين في الدراسة حول التعلّم، تلك الاعتقادات التي جلبوها معهم إلى بيئته، والتي من

الممكن أنها قد مارست تأثيراً في توجّهاتهم نحو التعلّم أقوى من تأثير سياق التعليم. كذلك بيّنت نتائج الدّراسة الحالية عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النّظرة النوعيّة للتعلّم والتوجّه السطحي نحو التعلّم، وبيّنت أيضاً عدم وجود علاقة ذات علاقة إحصائية بين النّظرة الكميّة للتعلّم والتوجّه السطحي نحو التعلّم. من المحتمل أن يكون أحد أسباب عدم وجود هكذا علاقات هو سياق التعليم، والذي من الممكن أنه قد مارس تأثيراً في توجّهات الطلبة المشاركين نحو التعلّم أقوى من تأثير اعتقاداتهم حول التعلّم التي جلبوها معهم إلى بيئة التعلّم.

التوصيات

بناءً على نتائج الدّراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. أن تبتكر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية آليات محددة كي تُستَخدَم في توعية الطلبة بالفروق بين التعلّم العميق والتعلّم السطحي، وإطلاع الطلبة على إستراتيجيات التعلّم العميق، وتشجيع الطلبة على ممارسة تلك الاستراتيجيات.
2. أن تقوم الجهات المسئولة عن الامتحانات الوزارية وامتحانات الثانوية العامة بتضمين الامتحانات، وبنسب عالية، أسئلة تهدف إلى قياس المستويات العليا من التفكير (التحليل، التركيب، التقييم) لدى الطلبة.
3. أن تراعي الجهة المسئولة عن المناهج المدرسية حفظ التوازن بين عمق المنهاج واتساعه.

توصيات القيام بدراسات مستقبلية:

1. إجراء دراسات مماثلة تشمل كافة طلبة الثانوية العامة في كافة محافظات فلسطين.
2. إجراء دراسات مماثلة يُشارك فيها طلبة من مراحل دراسية أخرى (أساسية، جامعية).
3. إجراء دراسة كيفية بحتة لمحاولة إحصاء نظرات طلبة المرحلة الثانوية للتعلّم.

المراجع

المراجع باللغة العربية

حمدان، محمد زياد (1996). *نظريات التعلّم: تطبيقات علم نفس التعلّم في التربية*. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة

وزارة التربية والتعليم العالي (2008). *الخطة الخمسية التطويرية الاستراتيجي 2008–2012: نحو نوعية التعليم من أجل التطوير*. رام الله، فلسطين

دندش، فايز مراد (2003). *معنى التعلّم وكنهه من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاته التربوية*. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

ربيع، جمال محمد وصبري، خوله شخشير (2009). *دراسة تقييم لأسئلة إمتحان الثانوية العامة في مبحث المعلوماتية للسنوات: 2007 و2009*. جامعة بيرزيت، فلسطين: دراسة غير منشورة

سليمان، سناء محمد (2008). *محاضرات في سيكولوجية التعلّم*. القاهرة، جمهورية مصر العربية: عالم الكتب

صبري، خولة شخشير (1999). *المساواة في التعليم اللامنهجي الفلسطيني والجنس*. رام الله، فلسطين: المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديموقراطية

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). *سيكولوجية التعلّم الصفي* .عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع

محمـــود، ابـــراهيم وجيـــه (2002). *الـــتعلّم: أسســـه ونظرياتـــه، وتطبيقاتـــه*. الإســـكندرية، جمهورية مصر العربية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع

نمـر، عصـام يوسـف (2003). *المختصـر فـي علـم الـنفس التربـوي*. عمـان، الأردن: دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع

المراجع باللغة الإنجليزية

Ak, Serife (2008). A Conceptual analysis on the approaches to learning. *Educational Sciences: Theory & Practice, 8*(3), 707-720

Artlet, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2003). *Learners for life: Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing

Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(2), 155–162

Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research

Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research & Development, 8*(1), 7 - 25

Biggs, J. (1994). Student learning research and theory: where do we currently stand? In Gibbs, G. (Ed). *Improving Student Learning: Using research to improve student learning* (pp. 1-19). Oxford: The Oxford Centre for Staff Development

Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach? In R. Sternberg, and L. Zhang (Ed.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Biggs, J. and Tang, C. (2003). *Teaching for Quality Learning at the University: What the Student Does?*, 2nd edition. New York, NY: Open University Press

Biggs, J. and Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at the university: what the student does?*, 3rd edition. New York, NY: Open University Press

Biggs, J., Kember, D., & Leung D. (2001). The Revised Two- Factor Study Process Questionnaire: R- SPQ- 2F. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 133-149

Birenbaum, M. (1994). Toward adaptive assessment—the students' angle. *Studies in Educational Evaluation, 20*, 239–255

Blom, S., Severiens, S. (2008). Engagement in self-regulated deep learning of successful immigrant and non-immigrant students in inner city schools. *European Journal of Psychology of Education, XXIII*(1), 41-58

Boulton-Lewis, G., Marton, F., Wilss, L. (2001). The lived space of learning: an inquiry into Indigenous Australian university students' experiences of studying. In R. Sternberg, and L. Zhang (Ed.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 137-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Boulton-Lewis, G., Wilss, L. and Lewis, D. (2003). Dissonance between conceptions of learning and ways of learning for Indigenous Australian university students. *Studies in Higher Education, 28*(1), 79-89

Brown, G. (2002). Student beliefs about learning: New Zealand students in Year 11. *Academic Exchange Quarterly*, 6(1), 110-114. http://www.rapidintellect.com /AEQweb/

Burnett, P., Pillay, H. & Dart, B. (2003). The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high school students' approaches to learning. *School Psychology International, 24*(1), 54-66

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to leaning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal Educational Psychology, 75*, 203-221

Cattell, R., Eber, H., & Tatsuoka, M. (1970). *Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16PF)*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing

Dahlin, B. and Regmi, M. (1997). Conceptions of learning among Nepalese students. *Higher Education, 33*, 471-493

Dahlin, B., & Watkins, D. (2000). The role of repetition in the processes of memorising and understanding: A comparison of the reviews of German and Chinese secondary school students in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 65–84.

Dart, B., Burnett, P., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., and Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning, *The Journal of Educational Research, 93*(4), 262-270

Diseth, A. and Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology, 23*(2), 195-207

Duarte, A. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, *54*, 781-794

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The relationship between personalities, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences, 36*, 1907-1920

Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education, 35*, 299-316

Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. Paper presented to the Teaching and Learning Research Programme (TLRP) Conference, Leicester, November. Viewed 17 March 2010, URL: http://www.ed.ac.uk/etl/docs/entwistle2000.pdf

Entwistle, N. (2005). Contrasting perspectives on learning. In Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (Ed.), *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education, 3rd (Internet) edition* (pp. 3-22). Edinburgh, U.K.: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment

Entwistle, N., McCune, V. & Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In R. Sternberg, and L. Zhang (Ed.), *Perspectives On Thinking,*

Learning, and Cognitive Styles (pp. 103-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Fowler, J. (2003). *Encouraging deep learning: a comparison of traditional and non-traditional teaching and learning methods*. Paper presented at the Teaching and Learning (ETL) Conference, Brisbane ,Australia . Retrieved January 30, 2010, from

Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (2003). Understanding student learning. In H. Fry, S. Ketteridge and S. Marshall (Ed.), *Handbook for teaching and learning, 2nd edition* (pp. 9-25). Sterling, VA: Kogan Page Limited

Fuller, R. (1999). Do university students' conceptions of learning really influence their learning? In *Cornerstones: what do we value in higher education?* Proceedings, July 12-15, Melbourne, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia. http://www.herdsa.org. au/branches/v/Cornerstones/pdf/Fuller.PDF

Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational Research: an introduction*, (5th ed.). White Plains, NY: Longman Inc

Gijbels, D. and Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies, 32*(4), 399-409

Guner, T. and Riza, A. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review, 5*(12), 54-59

Hadar, L. (2009). Ideal versus school learning: analyzing Israeli secondary school students' conceptions of learning. *International Journal of Educational Research, 48*, 1-11. http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/10072 /8982/1/24584_1.pdf

Jaidin, J. (2008). *Conceptions of learning held by upper primary children in government schools in Brunei Darussalam*. Retrieved January 30, 2010, from: http://www.distans.hkr.se/ sig9/download/downloadfiler /Jaintul%20Halida%20Jaidin.pdf

Kelly, P. (2005). *Using thinking skills in the primary classroom*. London, U.K.: Paul Chapman Publishing

Kember, D., Biggs, J. and Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 261-280

Marshall, D. and Case, J. (2005). Approaches to learning, research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal, 31*(2), 257-267

Marton, F. and Saljo, R. (2005). Approaches to learning. In Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (Ed.), *The Experience of learning: implications for teaching and studying in higher education, 3rd (internet) edition* (pp. 39-58). Edinburgh, U.K.: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment

Marton, F., Dall' Alba, G. and Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research, 19*, 277–300

Marton, F., Watkins, D. and Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction, 7*, 21–48

Newstead, S. & Hoskins, S. (2003). Encouraging student motivation. In H. Fry, S. Ketteridge and S. Marshall (Ed.), *Handbook for teaching and learning, 2nd edition* (pp. 62-74). Sterling, VA: Kogan Page Limited

Paver, B., and Gammie, E. (2005). Constructed gender, approach to learning, and academic performance. *Accounting Education: an international journal, 14*(4), 427-444

Pintrich, P., De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40

Purdie, N., Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 2*, 17-32

Ramburuth, P. and McCormick, J. (2001).Learning diversity in higher education: a comparative study of Asian international and Australian students. *Higher Education, 42*(3), 333-350

Ramsden, P. (1988). Studying learning: improving teaching. In Ramsden, P**.** (Ed.), *Improving Learning: New Perspectives* (pp. 20). London: Kogan Page

Richardson, J., and Woodley, A. (2001). Approaches to studying and communication preferences among deaf students in distance education. *Higher Education, 42*, 61-38

Russell, A. (2004). Zayed University students' teaching and learning beliefs and preferences: an analysis based on the surface versus deep learning approach. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, www.zu.ac.ae/lthe, 1*, 1-15

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. and Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effective of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction, 16*(4), 279-294

Tait, H., & Entwistle, N. (1995). *The Revised Approaches to Studying Inventory*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh

Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: a re-conceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxford Brookes University, Centre for Staff and Learning Development

Van Rossum, E. & Schenk, S. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology, 54*, 73-83

Watkins, D. & Akande, A. (1994). Approaches to learning of Nigerian secondary school children: emic and etic perspectives. *International Journal of psychology, 29*(2), 165-182

الملاحق

الملحق رقم (1)

عزيزي الطالب/ة،

الرجاء تعبئة هذه الاستبانة بما يمثل وجهة نظرك الشخصية حول الأمور المطروحة فيها.

لاحظ أن هذه الاستبانة قد أُعدت لأغراض بحثية بحتة، و بالتالي لن يكون لما تضعه فيها من معلومات أي تأثير على علاماتك المدرسية أو علاقاتك بمدرسيك لأن هويّتك سوف تكون مجهولة.

الجزء الأول

معلومات شخصية:

اسم مدرستك: .....

الجنس: 1. ☐ ذكر 2. ☐ أنثى

المرحلة الصفية: 1. ☐ حادي عشر 2. ☐ ثاني عشر

التخصص (الفرع): 1. ☐ أدبي 2. ☐ علمي

الجزء الثاني

عزيزي الطالب /ة، الرجاء وضع إشارة (✓) مقابل كل بند من البنود التالية، و ذلك في المكان الأقرب إلى وجهة نظرك.

تم اعتماد سلّم ليكرت الخماسي (دائما، عادة، نصف الوقت، أحيانا، نادرا) لتقييم الفقرات التي تلي.

نظرة الطالب النوعية للتعلم:

		ملائم	غير ملائم	ملاحظات
1	التعلّم هو زيادة في فهم الأشياء			
2	التعلّم هو رؤية الأشياء بطريقة مختلفة			
3	التعلّم هو تطوّر شخصي			

نظرة الطالب الكمية للتعلم:

		ملائم	غير ملائم	ملاحظات
1	التعلّم هو تجميع للمعرفة لدى الفرد باكتساب معلومات جديدة			
2	التعلّم هو احتفاظ الفرد بالمعلومات في ذاكرته كي يسترجعها لاحقا			
3	التعلّم هو القدرة على استخدام المعلومات المكتسبة			

الجزء الثالث

توجه الطالب العميق نحو التعلم:

					ملائم	غير ملائم	ملاحظات
دافعية عميقة	اهتمام داخلي	1	أشعر أثناء التعلم بالرضا و السعادة				
		2	أعتقد بأن الأشياء التي أتعلمها في المدرسة سوف تفيدني يوما ما				
		3	اعتقد بأنني أستطيع تعلّم المواضيع الدراسية المعقدة				
		4	أجد مختلف المواضيع الدراسية ممتعة لي				
	الالتزام بالعمل المدرسي	1	أحاول معرفة كل ما يتعلق بمواضيع الدراسة				
		2	احضر إلى الصف و في ذهني أسئلة تتعلق بمواضيع الدراسة				
		3	أفكر في أموري الدراسية حتى بعد انتهاء دوامي المدرسي				
		4	أسأل نفسي، ما الذي أحاول أن أتعلمه من مواضيع الدراسة				
استراتيجيات عميقة	السعي خلف المعنى	1	أحاول الربط بين الأشياء التي أحاول أن أتعلمها و أشياء تعلمتها في السابق				
		2	أحاول فهم معاني الأشياء التي أقرأها في الكتب المدرسية				
		3	أسأل نفسي، كيف يمكن أن أستفيد من المواضيع الدراسية في حياتي اليومية				
		4	أحاول الربط بين معلومات تعلمتها من مواضيع دراسية مختلفة				
	استخدام الأدلة	1	أحاول أن أكوّن رأيي الخاص حول الموضوع الدراسي				
		2	أتساءل عن مسببات أشياء اسمعها في الصف				
		3	أحاول تفسير الأشياء بأكثر من طريقة				
		4	أحاول أن أتوصل إلى حل منطقي للمسائل بالاستفادة من معلومات زُوّدتُ بها				

توجّه الطالب السطحي نحو التعلم:

						ملاحظات
				ملائم	غير ملائم	
دافعية سطحية	الهدف من الدراسة	1	ادرس كي أحصل على عمل مرتفع الأجر في المستقبل			
		2	أشك في أن لوجودي في المدرسة فائدة			
		3	أدرس كي أرضي من يعلّمني بالدرجة الأولى			
		4	أدرس كي أجنّب نفسي تبعات سلبية			
	الخوف من الفشل	1	أخاف من التعرّض للفشل أثناء مشاركتي الصفية			
		2	اشعر بالخوف من حصولي على علامة متدنية في الامتحان رغم دراستي الجيدة له			
		3	أضطرب عند أول إجابة سيئة لي في الامتحان			
		4	أشعر بالقلق من عدم قيامي بالواجبات البيتية كما يجب			
استراتيجيات سطحية	الحفظ لا الفهم	1	استطيع تعلم الأشياء دون فهمها و ذلك بتكرار قراءتي لها إلى أن أحفظها تماما			
		2	استعد للامتحان بحفظ إجابات الأسئلة المتوقعة فقط			
		3	لا أفكر بعمق في الأشياء التي أسمعها في الصف			
		4	أفضل المواد التي تتطلب الكثير من الحفظ على المواد التي تتطلب الكثير من الفهم			
	الاقتصار على المنهاج	1	اكتفي بدراسة ما هو مطلوب مني			
		2	أتعمق في دراسة أي موضوع إلى الحد الذي أضمن معه النجاح			
		3	أكتفي بدراسة المعلومات التي أتوقع أن أسأل عنها في الامتحان			
		4	لا أقوم بعمل أشياء أكثر مما يطلبه معلمي مني في الوظائف البيتية			

الملحق رقم (2)

عزيزي الطالب/ة،

الرجاء تعبئة هذه الاستبانة بما يمثل وجهة نظرك الشخصية حول الأمور المطروحة فيها. لاحظ أن هذه الاستبانة قد أُعدت لأغراض بحثية بحتة، وبالتالي لن يكون لما تضعه فيها من معلومات أي تأثير على علاماتك المدرسية أو علاقاتك بمدرسيك لأن هويّتك سوف تكون مجهولة، لذا لا تكتب اسمك.

شكراً لتعاونك معي

الباحث

جمال ربيع

طالب ماجستير – جامعة بير زيت

معلومات شخصية:

اسم مدرستك: .....

الشعبة: .....

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع الذي ينطبق عليك.

الجنس: 1. ☐ ذكر 2. ☐ أنثى

الصف: 1. ☐ حادي عشر 2. ☐ ثاني عشر

الفرع (التخصص): 1. ☐ أدبي 2. ☐ علمي

معدل الفصل الأول: .....

الرجاء وضع إشارة (✓) داخل المربعات مقابل الجمل الأقرب إلى وجهة نظرك.

<u>ملاحظه هامة</u>: ☻ بإمكانك اختيار أكثر من جملة ☻

1 ☐ التعلم هو زيادة في فهم الفرد للأشياء.

2 ☐ التعلم يجعل الفرد ينظر للأمور بطريقة مختلفة.

3 ☐ التعلم يغيّر الفرد كشخص.

4 ☐ التعلم هو زيادة في معرفة الفرد باكتسابه معلومات جديدة.

5 ☐ التعلّم هو احتفاظ الفرد بالمعلومات في ذاكرته و استرجاعه لها لاحقا.

6 ☐ التعلّم هو استخدام الفرد لمعلومات اكتسبها في السابق.

الرجاء وضع إشارة (✓) مقابل كل بند من البنود التالية، وذلك في العمود الملائم إلى وجهة نظرك.

7	أشعر في أوقات الدّراسة بالرضا والسعادة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
8	أعتقد بأن الأشياء التي أتعلمها في المدرسة سوف تفيدني في المستقبل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
9	أعتقد بأنني أستطيع تعلّم المواضيع الدراسية الصعبة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
10	تحقق المواضيع الدراسية متعة لي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
11	أحاول الإلمام بكل ما يتعلق بمواضيع الدّراسة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
12	أذهب إلى الصف وفي ذهني أسئلة تتعلق بمواضيع الدّراسة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
13	أفكر في أموري الدراسية حتى بعد انتهاء دوامي المدرسي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
14	أسأل نفسي، ما الذي أحاول أن أتعلمه من مواضيع الدّراسة؟	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
15	أحاول الربط بين الأشياء التي أتعلمها حاليا وأشياء تعلمتها في السابق	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
16	أحاول فهم معاني الأشياء المتضمنة في الكتب المدرسية	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
17	أسأل نفسي، كيف يمكنني الاستفادة من المواضيع الدراسية في حياتي اليومية؟	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
18	أحاول الربط بين معلومات تعلمتها من مواضيع دراسية مختلفة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
19	أحاول أن أكوّن آرائي الخاصة حول المواضيع الدراسية المختلفة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
20	أتساءل عن أسباب حدوث أشياء أسمع عنها في الصف	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
21	أحاول تفسير الأشياء بأكثر من طريقة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
22	أحاول أن أتوصل إلى حل منطقي للمسائل بالاستفادة من معلومات تتعلق بها	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
23	أتعلم كي أحصل على عمل مرتفع الأجر في المستقبل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
24	أسأل نفسي، هل لوجودي في المدرسة فائدة؟	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
25	أدرس كي أرضي من يعلمني	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
26	أدرس كي أجنّب نفسي العقاب	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
27	أخاف من التعرّض للفشل أثناء مشاركتي الصفية	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
28	أشعر بالخوف من حصولي على علامة متدنية في الامتحان بالرغم من دراستي الجيدة له	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

29	أضطرب عند أول سؤال صعب يواجهني في الامتحان	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
30	أشعر بالقلق من عدم قيامي بالواجبات المدرسية كما يجب	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
31	أستطيع تعلم الأشياء دون فهمها وذلك بتكرار قراءتي لها إلى أن أحفظها تماما	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
32	أستعد للامتحان بحفظ إجابات الأسئلة المتوقعة فقط	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
33	اتجنب التفكير بعمق في الأشياء التي أسمعها في الصف	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
34	أفضل المواد التي تتطلب الكثير من الحفظ على المواد التي تتطلب الكثير من الفهم	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
35	أكتفي بدراسة ما هو مطلوب مني	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
36	أهتم بدراسة أي موضوع إلى أن أضمن نجاحي فيه	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
37	أكتفي بدراسة المعلومات التي توقع أن أُسأل عنها في الامتحان	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
38	أكتفي بعمل الأشياء التي يطلبها معلمي مني	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

الملحق رقم (3)

عزيزي الطالب/ة،

الرجاء تعبئة هذه الاستبانة بما يمثل وجهة نظرك الشخصية حول الأمور المطروحة فيها. لاحظ أن هذه الاستبانة قد أُعدت لأغراض بحثية بحتة، و بالتالي لن يكون لما تضعه فيها من معلومات أي تأثير على علاماتك المدرسية أو علاقاتك بمدرسيك لأن هويّتك سوف تكون مجهولة. لذا لا تكتب اسمك.

شكراً لتعاونك معي

الباحث

جمال ربيع

طالب ماجستير ـ جامعة بير زيت

معلومات شخصية:

إسم مدرستك: .....

الشعبة: .....

الرجاء وضع اشارة (✓) في المربع الذي ينطبق عليك.

الجنس: 1. ☐ ذكر 2. ☐ أنثى

الصف: 1. ☐ حادي عشر 2. ☐ ثاني عشر

الفرع (التخصص): 1. ☐ أدبي 2. ☐ علمي

معدل الفصل الأول: .....

الرجاء وضع إشارة (✓) داخل المربعات مقابل الجمل الأقرب إلى وجهة نظرك.

<u>ملاحظه هامة</u>: ☺ بإمكانك اختيار أكثر من جملة ☺

1 ☐ التعلم هو زيادة في فهم الفرد للأشياء.

2 ☐ التعلم يجعل الفرد ينظر للأمور بطريقة مختلفة.

3 ☐ التعلم يغيّر الفرد كشخص.

4 ☐ التعلم هو زيادة في معرفة الفرد باكتسابه معلومات جديدة.

5 ☐ التعلّم هو احتفاظ الفرد بالمعلومات في ذاكرته و استرجاعه لها لاحقا.

6 ☐ التعلّم هو استخدام الفرد لمعلومات اكتسبها في السابق.

الرجاء وضع إشارة (✓) مقابل كل بند من البنود التالية، وذلك في العمود الملائم إلى وجهة نظرك.

		5	4	3	2	1
7	أشعر في أوقات الدراسة بالرضا والسعادة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
8	أعتقد بأن الأشياء التي أتعلمها في المدرسة سوف تفيدني في المستقبل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
9	تحقق المواضيع الدراسية متعة لي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
10	أحاول الإلمام بكل ما يتعلق بمواضيع الدراسة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
11	أذهب إلى الصف وفي ذهني أسئلة تتعلق بمواضيع الدراسة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
12	أفكر في أموري الدراسية حتى بعد انتهاء دوامي المدرسي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
13	أحاول الربط بين الأشياء التي أتعلمها حاليا وأشياء تعلمتها في السابق	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
14	أحاول فهم معاني الأشياء المتضمنة في الكتب المدرسية	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
15	أحاول الربط بين معلومات تعلمتها من مواضيع دراسية مختلفة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
16	أحاول أن أكوّن آرائي الخاصة حول المواضيع الدراسية المختلفة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
17	أحاول تفسير الأشياء بأكثر من طريقة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
18	أحاول أن أتوصل إلى حل منطقي للمسائل بالاستفادة من معلومات تتعلق بها	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
19	أفضل أن أكون في مكان آخر غير المدرسة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
20	أدرس كي أرضي من يعلمني	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
21	أدرس كي أجنّب نفسي العقاب	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
22	أشعر بالخوف من حصولي على علامة متدنية في الامتحان بالرغم من دراستي الجيدة له	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
23	أضطرب عند أول سؤال صعب يواجهني في الامتحان	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
24	أشعر بالقلق من عدم قيامي بالواجبات المدرسية كما يجب	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
25	أستطيع تعلم الأشياء بتكرار قراءتي لها إلى أن أحفظها تماما	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
26	أستعد للامتحان بحفظ إجابات الأسئلة المتوقعة فقط	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
27	أتجنب التفكير بعمق في الأشياء التي أسمعها في الصف	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
28	أكتفي بدراسة ما هو مطلوب مني	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
29	أتوقف عن دراسة الموضوع الدراسي عندما أضمن علامة النجاح فيه	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
30	أكتفي بدراسة المعلومات التي أتوقع أن أُسأل عنها في الامتحان	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا