# المجلة العربية للتربية

مجلة محكمة نصف سنوية يونيه ـ ديسمبر
المجلد الحادي والثلاثين ـ يونيه ـ ديسمبر / 2011

ملف العدد: البرنامج العربي لجودة التعليم


- أثر استخدام إستراتيجية التمثيل الدرامي التعليمية للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن
- هجرة العقول العربية من وجهة نظر المهاجرين العرب
- مدى امتلاك طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية والآداب لمهارات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والحاسوب وعلاقتها ببعض المتغيرَات
- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعات الصعيد المصري في ضوء متطلبات الجودة
- دراسة لبعض المتغيرات التنبئية للتحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية


المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

# المجلة العربية للتربية

مجلة محكمة نصف سنوية يونيه ـ ديسمبر
المجلد الحادي والثلاثين ـ يونيه ـ ديسمبر / 2011

المدير المسؤول
الأستاذ الدكتور محمد العزيز ابن عاشور
المدير العام للمنظمة

رئيس التحرير
أ. د. أحمد سيد خليل
مدير إدارة التربية

أمين التحرير
أ. حياة الوادي

# المحتويات

كلمة التحرير ..... 5

## ملف العدد

البرنامج العربي لجودة التعليم ..... 9

## بحوث ودراسات

• أثر استخدام إستراتيجية التمثيل الدرامي التعليمية للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن ..... 33
د. خليل عبد الرحمن محمد الفيومي

• هجرة العقول العربية من وجهة نظر المهاجرين العرب ..... 71
د. محمد الصائم عثمان

• مدى امتلاك طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية والآداب لمهارات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والحاسوب وعلاقتها ببعض المتغيّرات ..... 114
د. عمر وفيق صابر
د. فريال محمد أبو عواد

• التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعات الصعيد المصري في ضوء متطلبات الجودة ..... 138
د. عماد محمد محمد عطية

• دراسة لبعض المتغيرات التنبئية للتحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية ..... 184
د. عبد الله بن محمد الجغيمان

- عروض كتب أجنبية ..... 227

صفحات ١٨٤ — ٢٢٥

# دراسة لبعض المتغيرات التنبؤية للتحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية

د/ عبدالله بن محمد الجغيمان*

## مقدمة:

شهد العقد الأخير من القرن العشرين اهتمام التربويين والباحثين وعلماء التربية الخاصة وأولياء الأمور بالموهبة، حيث انعكس هذا الاهتمام على القضايا المختلفة المتعلقة بالموهوبين وتربيتهم والسعي من قبل الحكومات والمؤسسات المختصة لتوفير الدعم المادي والمعنوي لهذه الفئة المهمة من المجتمع عامة، ومن الطلاب على وجه الخصوص.

وقد بدأ الاهتمام بالموهوبين بشكل رسمي في الوطن العربي عام 1955م وبالتحديد في مصر وذلك بإنشاء مدارس خاصة بالمتفوقين في مدرسة عين شمس الثانوية، وكذلك في الأردن حيث المدارس الخاصة بالموهوبين منذ عام 1980، وأحدثت في سورية مراكز لرعاية المتميزين وفي دول أخرى (الشخص، ;1990 جروان، 2002). أما في المملكة العربية السعودية، فقد كان لوزارة التربية والتعليم خطوات مؤثرة في مجال رعاية الموهبة من خلال استحداث إدارات ومؤسسات خاصة بهم، وبرامج

* أستاذ المناهج وتعليم التفكير المشارك المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع جامعة الملك فيصل

خاصة بتربية الموهوبين ورعايتهم. وتأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (الجغيمان،2008; الجغيمان ،2005) .

ومن القضايا المرتبطة بمجال تربية الموهوبين، ظاهرة الطلاب الموهوبين مرتفعي التحصيل والطلاب الموهوبين متدنّيي التحصيل، والتي تعد ظاهرة تربوية ونفسية، حيث واجه العديد من التربويين والباحثين صعوبة في تقبل أن يحصل بعض هؤلاء الطلاب على نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء الرسمية في الوقت الذي يكون تحصيلهم متوسطاً في المدرسة أو العكس (Sternberge & Grigenko،1998). وجدير بالذكر أن التحصيل من أكثر الموضوعات المرتبطة بالتعلم أهمية وإثارة (Renzulli & Reis،1997)، حيث أن له ارتباطا قويّا بمفاهيم أخرى كأنماط التعلم واستراتيجياته، كما يرتبط باستراتيجيات التفكير وبتعليم التفكير وتنميته. ويرتبط أيضاً بالكفاية الذاتية (Self - efficiency) والتي تتمثل في معتقدات الفرد حول قدراته وسماته الشخصية وتقدير جوانب القوة فيها وتوجيهها للتعامل مع الآخرين والمواقف بفعالية ( Marsh، 1990).

وقد نقل الزيات (1998) تعريفاً لكل من (Challagher، 1991; Whitmore، 1980) يصف تدني التحصيل بأنه الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال في الأداء الأكاديمي أو ألتحصيلي الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو ألتحصيلي المتوقع. وفي ضوء ذلك يمكن افتراض أن تدني التحصيل يتمايز في مستواه ما بين التدني التحصيلي الخفيف، والتدني التحصيلي الشديد، اعتماداً على درجة أو مدى الانحراف بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.

وقد أطلق الزيات (2002) على ظاهرة تدنى التحصيل مصطلح الموهوبين ذوى التفريط التحصيلي، بينما يطلق عليها العطاس (2003) قلة الإنجاز الدراسي، أما غنيم (1988) ففضلت أن تطلق عليها ظاهرة التحصيل الدراسي المنخفض.

ووفقاً لكل من (Davis & Rimm، 2010; Reis & McCoach، 2000) فإن الطلاب مرتفعي التحصيل هم الطلاب المتفوقون في تحصيلهم عن المستوى المتوقع منهم

في ضوء بعض المؤشرات المتعلقة بقدراتهم العقلية. أما الطلاب متدنيي التحصيل فيعرفون على أنهم الطلاب الذين يتحصلون على معدلات أكاديمية مفاجئة وأعلى من المتوقع بالنسبة إلى قدراتهم العقلية ومقاييس الإنجاز.

ويبين جروان (1999) و سليمان (2004) أن الموهوب متدني التحصيل هو من يمتلك استعداداً أو قدرة عقلية عالية (ذكاءً مرتفعاً) ولكن تحصيله الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرته العقلية. وتحدد سيلفرمان (2004) هذا التدني بأنه انحراف درجة واحدة تحت المتوسط في اختبارات التحصيل أو الأداء. وقد يكون تدنى التحصيل عارضاً لظرف شخصي أو أسري وقد يكون متأصلاً مضى عليه سنوات (الحروب، 2003). كما قد يكون مقتصراً على مادة دراسية بعينها أو شاملاً لجميع المواد الدراسية.

ومهما اختلفت الصياغة العامة لمصطلح مرتفعي التحصيل أو منخفضي التحصيل، فإنه يمكن تحديد الطلبة الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل من خلال: درجات الطالب في اختبارات الذكاء المقننة (Standardized Intelligence Test Scores)، و درجات الطالب في اختبارات الإنجاز (Achievement Test Scores)، والملاحظة ( Observation) ومن خلال المعلم أو أولياء الأمور باستخدام قوائم الملاحظة أو التقديرات الشخصية ( Diaz،1998).

وتشير العديد من الدراسات إلى أنه بالرغم من الاهتمام واسع الانتشار بهذه الظاهرة، إلا أن تفسيرها والإجابة عن تساؤلاتها لا يزال بطيئاً جداً (Cross، 2005; Davis & Rimm; 2010; Dowdall & Colangelo، 1982; Whitmore، 1980). فهناك حاجة إلى معرفة العوامل المؤثرة أو ذات الارتباط بتدني التحصيل أو ارتفاعه لدى الطلبة الموهوبين (Reis & McCoach، 2000).

## أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات: أسلوب التعلم الذاتي، والمهارات الحركية ، والسلوك التعليمي، والثقة بامتلاك القدرات في أداء الطلاب الموهوبين الأعلى من المتوقع ، والأدنى من المتوقع. وهدفت أيضاً

إلى تقصي ومعرفة نسبة الطلاب الموهوبين في الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية في المنطقة الشرقية من بين أفراد عينة الدراسة، ودراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي الموهوبين وبين مجموعة المتغيرات الآتية : أسلوب التعلم الذاتي، والتآزر الحركي، والسلوك التعليمي، والثقة بامتلاك القدرات.

## مشكلة الدراسة:

لقد ظهرت قضية الموهوبين متدنيي التحصيل كقضية رئيسة ولافتة لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1981 على يد نخبة من علماء تربية الموهوبين (الزيات ، 2002). ويعتبر التحصيل المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين فقد أشارت (Rimm، 1997) إلى أن من (15 – 25 %) من الموهوبين هم متدنيو التحصيل، ومن (10 %– 20 %) من الذين يتسربون من المدرسة الثانوية أو يتركون الدراسة فيها يقعون في عداد مرتفعي الذكاء. وأشارت ديكسون وآخرون (2000) إلى ستة أنماط من الموهوبين المعرضين للخطر من بينهم الطلاب الموهوبون المخفقون دراسياً.

ويشير بعض الباحثين إلى أن تدني التحصيل يعد شرخا وفجوة وتناقضا بين أداء الطفل الدراسي المدرسي والطاقة المختزنة لقدراته الفعلية مثل الذكاء والإبداع (غنيم، 1988؛ عبد المعطي وعبد الرحمن، 1989؛ كفافي، 1997؛ جروان، 1999ب؛ جلجل، 2000؛ ديفز وريم، 2001؛ العزة، 2000؛ سيسالم، 2002 ؛ عبد الله، 2004؛ بهجات، 2004;Dowdall & Colangelo، 1982; Emerick، 1992; Rimm،1997; Supplee، 1990; Whitmore، 1980; Wolfle، 1991).

وتظهر المشكلة أكثر وضوحاً للطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المنخفض فيما يتعلق بقدراتهم الذهنية، حيث أن ذلك قد يكون عائقاً للتعرف على قدراتهم، وبالتالي حرمانهم من حقهم المشروع في الاستفادة من خدمة رعوية تتناسب ومستوى استعداداتهم الذهنية. لا سيما أن التحصيل الدراسي يعد أحد أهم المحكات المعمول بها في المملكة العربية السعودية وفي كثير من دول العالم في التعرف على الموهوبين (الجغيمان، 2005؛ النافع وآخرون، 2000).

وتعد الدراسات التي تبحث في تحديد العوامل المرتبطة أو المتنبئة بالتحصيل والإنجاز من الدراسات المهمة التي تجد اهتماماً من الباحثين وعلماء النفس لما لها من أهمية كبرى في فهم قضية تدني التحصيل وارتفاعه لدى الطلبة الموهوبين، وبالتالي تسهم في توجيه الانتباه إلى احتياجات فئة متدنيي التحصيل من جهة، وإلى العوامل المعززة للمهارات ذات التأثير الإيجابي على التحصيل والإنجاز المرتفع من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي:

ما المتغيرات التنبؤية للتحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1 – ما نسبة الطلاب الموهوبين في الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من بين أفراد عينة الدراسة؟

2 – كيف يتوزع الطلاب الموهوبون بالصف الرابع الابتدائي وفقاً لتحصيلهم الدراسي؟

3 – هل يختلف التحصيل الدراسي للطلاب باختلاف أسلوب التعلم الذاتي، والتآزر الحركي، والسلوك التعليمي، والثقة بامتلاك القدرات، ودرجة الذكاء لديهم

4 – هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي الموهوبين بمعلومية المتغيرات المستقلة (أسلوب التعلم الذاتي، والتآزر الحركي، والسلوك التعليمي، والثقة بامتلاك القدرات، ودرجة الذكاء)؟

5 – أي من المتغيرات المستقلة أكثر تنبؤا بالأداء التحصيلي (المرتفع/ المنخفض) لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي الموهوبين؟

## أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. لم تحض هذه الظاهرة التربوية بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين العرب، نظراً إلى الحداثة النسبية للاهتمام بمجال الموهبة والإبداع في الوطن العربي،

حيث أن كثيرا مما يكتب عن هذه الفئة من الطلبة الموهوبين في الكتابات العربية مستقى من كتابات ودراسات غربية، ولا يخرج عن النطاق التنظيري العام.

2. قلة الدراسات العلمية المسحية التي تناولت فئة متدنيي التحصيل ومرتفعيه من الموهوبين على مستوى المملكة العربية السعودية.

3. منهجيتها المعتمدة على استخدام اختبارات متعددة لتحديد الطلاب وتصنيفهم، ومن ثم استقصاء أي المتغيرات يؤثر في الأداء التحصيلي للطلبة وهي منهجية ريادية على المستوى العربي.

4. قد تسهم نتائجها في توظيف أساليب واستراتيجيات جديدة لإعداد معلمي الطلاب الموهوبين، واقتراح أساليب واستراتيجيات جديدة في تعليم الموهوبين وبناء المناهج الخاصة بهم.

5. تقدم هذه الدراسة أدوات جديدة وهي: اختبار أنماط التعلم والتفكير وأدوات للمهارات الحركية.

## مصطلحات الدراسة:

الطلاب مرتفعي التحصيل:

يشير مفهوم الطلاب مرتفعي التحصيل إلى الطلاب الذين يحصلون على تقديرات مرتفعة من قبل معلميهم في مقررات الرياضيات واللغة العربية، بشكل أعلى من المتوقع منهم مقارنة بنتائجهم في اختبار ريفن للذكاء.

أسلوب التعلم الذاتي :

يعرف Bandura استراتيجيات التعلم الذاتي بأنها عبارة عن الدرجة التي يكون عليها الطلاب أكثر معرفة ودافعية ويتصرفون بنظام نشط في عملياتهم التعلمية الخاصة (Zimmerman،1986). ويعرف إجرائياً لهذه الدراسة بأنها عبارة عن خطط منظمة يستخدمها المتعلمون لمساعدتهم على متطلبات معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أحد مجالات أداة الدراسة.

التآزر الحركي:

يشير التآزر الحركي إلى قدرة الطالب على التنسيق والتكامل بين الوظائف الحركية لأداء بعض المهام التي تتطلب مثل هذا التنسيق، ويقاس من خلال عدد التقاطعات التي يصنعها الطالب على مقياس المنزل والخطين، ومن خلال عدد الأحرف والرموز الإغريقية التي يتقن كتابتها على مقياس الأحرف الإغريقية.

الثقة بامتلاك القدرات:

يشير مصطلح الثقة بامتلاك القدرات إلى مدى تقدير الطالب لقدراته وإمكاناته الذهنية والأكاديمية مما ينعكس على تحصيله، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أحد مجالات أداة الدراسة.

السلوك التعليمي:

يشير مصطلح السلوك التعليمي إلى مجموعة من مظاهر الأداء والأنشطة السلوكية المكتسبة التي يتبعها الطلبة في الدراسة وفي مواجهة المشكلات الدراسية لإحداث عملية التوافق العام، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أحد مجالات أداة الدراسة.

## أدبيات الدراسة:

يمثل مصطلحا الموهبة والتحصيل المتدني طرفي نقيض في المسارات التعليمية والتربوية، ويشكل التحصيل المتدني عند الطلبة الموهوبين لُغزاً وسِرّاً ينبغي على الباحثين الوقوف أمامه، معرِّفين به، ومبيِّنين مظاهره وسلوكاته، ومحددين لأسبابه والمتغيرات التنبؤية للتحصيل المتدني لدى الموهوبين، لاقتراح طرق للتغلب عليه. لذا تعددت الدراسات العلمية التي تناولت موضوع دراسة العوامل التنبؤية للتحصيل العالي والتحصيل المنخفض لدى عينة من الطلبة الموهوبين.

فقد هدفت دراسة غنيم (1988) إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المنخفض والطلاب المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المرتفع في بعض المتغيرات، وقد اشتملت الدراسة على (200) طالب تراوحت أعمارهم بين

(14 – 16) سنة، وقد طبق عليهم اختبار كاتل للذكاء، ومقياس الدافع للإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس القلق، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو الطلاب كما يدركها الطلاب، ومقياس العلاقات بين الوالدين، ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين درجات مجموعة المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل والمتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل لجانب المجموعة الأولى من حيث القلق، ولصالح المجموعة الثانية من حيث الدافع للإنجاز والثقة بالنفس. كما اتضح وجود فروق بينهما أيضا في اتجاهات المعلمين نحو الطلاب والعلاقات بين الوالدين والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب لصالح المجموعة الثانية.

وهدفت دراسة الحداد (1997) إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى التأخر في التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ أنفسهم، وتوصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً في عامل معاملة المعلم بين فئتي التأخر المؤقت والتأخر الدائم عندما يكون التأخر من النوع العام من وجهة نظر التلاميذ، وعدم وجود فرق دال بين فئتي التأخر الدائم والتأخر المؤقت عندما يكون التأخر من النوع الخاص. ووجود فرق دال إحصائياً في العادات الدراسية بين فئتي التأخر المؤقت والتأخر الدائم عندما يكون التأخر من النوع العام من وجهة نظر المعلمين، وعدم وجود فرق دال بين فئتي التأخر المؤقت والتأخر الدائم عندما يكون التأخر من النوع الخاص.

أما دراسة أشكناني (1999) فقد هدفت إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات غير المعرفية بالتدني التحصيلي، وتوصلت إلى أن متغيرات (وجهة الضبط الداخلي، ودافعية الإنجاز، والسمات الوجدانية للشخصية) كان لها ارتباط وثيق بالتفوق التحصيلي لغير المتفوقين عقلياً، وأن ضعف هذه العوامل ارتبط بتدني التحصيل بالرغم من التفوق في الذكاء.

أما دراسة زيجلر وستوجر(Ziegler and Stoeger، 2003) فهدفت إلى التعرف على فاعلية أحكام ثلاث مجموعات من الآباء، والمعلمين، والتلاميذ أنفسهم في تشخيص تدني التحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة شارك (317) مفحوصاً، منهم (152) ذكراً، و(165) أنثى من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدما في الدراسة مقياس المصفوفات المتتابعة العادي (SPM) للكشف عن الموهبة

العقلية، أما تقدير المجموعات لقدرات الطلبة فقد كان على تدريج خماسي بالنسب المئوية، وفقاً لتدرج ليكيرت. تم تصنيف (36) تلميذاً وتلميذة على أنهم موهوبون، وأظهرت نتائج الدراسة أن (9) منهم متدنيو التحصيل الدراسي. كما تم تصنيف (74) تلميذاً وتلميذة على أنهم موهوبون بدرجة متوسطة، من بينهم (16) متدنيي التحصيل. وأظهرت نتائج الدراسة أن أحكام الآباء في تقدير متدنيي التحصيل لدى الموهوبين كانت أفضل حالاً من تقديرات المعلمين أو التلاميذ أنفسهم. كما ارتبطت تقديرات المعلمين والتلاميذ ببعضها بدرجة متوسطة، وكذلك باختبار الذكاء. وبشكل عام ، فإن تقديرات المجموعات الثلاث كانت أقل بدرجة كبيرة من نقاط الاختبار مما يجعلها من الناحية العملية غير صالحة لملاحظة ظاهرة تدني التحصيل الدراسي وتقديرها لدى الموهوبين.

وقد هدفت دراسة السيد (2003) تعرّف مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (1027) تلميذا، منهم:(531 تلميذاً ، 496 تلميذة)، وقد استخدمت ثلاث أدوات هي: اختبار مصفوفات ريفن المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة 16 % من مجموع أفراد عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل والبالغ عددهم (81) لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة 12.3% لديهم صعوبات في الكتابة، وما نسبته 18.5% لديهم صعوبات في الرياضيات. كما بينت الدراسة أن 19.2 % من الذكور لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل 10.3 % في عينة الإناث. كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور 7.7 % مقابل 20.7 % لدى الإناث. أما الصعوبات المتعلقة بمقرر الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور 11.5 % مقابل 31 % لدى الإناث. وكانت دلالة الفروق عند مستوى($\alpha$= 0.05) أي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح التلاميذ الذكور، كما كشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات ونسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات.

ووجدت مكووش (McCoach، 2003) أن هناك عددا من العوامل المؤثرة في الأداء التحصيلي المنخفض ومنها بعض العوامل الشخصية مثل مفهوم الذات الأكاديمي المتوقع، والاتجاهات نحو المدرسة، والاتجاهات نحو المعلم، والدافعية، ومهارات التعلم الذاتي.

وهدفت دراسة الشامسي (2005) إلى الكشف عن مدى واتجاه الفروق بين المتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل الدراسي عن الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل الدراسي في أبعاد مفهوم الذات ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات العام. وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الكلي، والأكاديمي والعام بين مجموعتي الدراسة لصالح المتفوقات مرتفعات التحصيل، وعدم وجود فروق في أبعاد مفهوم الذات غير الأكاديمي بين مجموعتي الدراسة.

كما توصل دردير (Deirdre، 2007) إلى وجود فروق بين الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل وأقرانهم مرتفعي التحصيل يعود لنمط التعليم في الغرف الصفية، وأن هذا الأداء يتغير بتغير الصوت والهدوء والمرونة وآلية التقويم ومستوى الحاجة إلى الحركة.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية من مدن: الأحساء، الدمام، الخبر، والجبيل في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي 1430/1431هـ، في حين شملت عينة الدراسة (800) طالب وطالبة من طلاب الصف الرابع الابتدائي (نصفهم من الطلاب والنصف الآخر من الطالبات)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من المدارس الابتدائية الحكومية في المدن المذكورة.

## أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات لتحقيق أهدافها شملت ما يلي:

1. ترجمة اختبار أنماط التعلم والتفكير وتطويره (الملحق رقم 1).

2. اختبار التآزر الحركي (المنزل والخطين)، ويعتمد على رسم مسار على اللوحة الجاهزة في فترة زمنية محددة، وتقاس المهارة الحركية بعدد التقاطعات التي يصنعها الطالب مع حواف المسار المؤدي للمنزل وبتناسب عكسي (الملحق رقم2).

3. اختبار التآزر الحركي (الأحرف الإغريقية)، ويعتمد على نقل عدد من الأحرف والرموز الإغريقية خلال فترة زمنية، وتقاس القدرة الحركية بعدد الرموز والأحرف المنقولة بشكل جيد وبتناسب طردي (الملحق رقم 3).

4. اختبار الذكاء- ريفن لتصنيف أفراد عينة الدراسة إلى طلبة موهوبين وغير موهوبين.

## صدق أدوات الدراسة وثباتها:

أولاً: دراسة صدق اختبار أنماط التعلم والتفكير

1 - صدق المحكمين: وتم تحديد الصدق لأداة أنماط التعلم والتفكير المترجمة من اللغة الألمانية من خلال عرضها على (15) محكما من ذوي الخبرة والتخصص في مجال الدراسة، وقد تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات، حيث استقرت الأداة على (80) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: السلوك التعليمي، وأسلوب التعلم الذاتي، والثقة بامتلاك القدرات.

2 - صدق الترجمة : ترجمة الأداة عن الألمانية إلى العربية ثم تم إعادة الترجمة إلى اللغة الألمانية للتأكد من سلامة الترجمة وبلغت نسبة التوافق بين الترجمتين 90 %.

ثانياً : دراسة ثبات اختبار أنماط التعلم والتفكير: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل ثبات الأداة الكلي كرونباخ الفا ( 0،76).

## منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت خطوات الدراسة الميدانية على الشكل التالي:

1 – اختيار عدد من مدراس المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية بطريقة عشوائية من بين مدارس الطلاب والطالبات التي تضم الصف الرابع الابتدائي.

2 – تطبيق اختبار ريفن على العينة التي تم تحديدها لتحديد القدرات الذهنية للطلاب.

3 – اعتماد العلامة المعيارية IQ (120) من اختبار ريفن، في الإجابة عن أسئلة الدراسة، كحد قطع لدرجة الذكاء فوق المتوسطة.

4 – تحديد مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل بناء على تقديرات المعلمين ومقارنتها بدرجاتهم في اختبار ريفن.

5 – تطبيق اختبار أنماط التعلم والتفكير على العينة.

6 – تطبيق اختبار التآزر الحركي ( المنزل والخطين) على العينة.

7 – تطبيق اختبار التآزر الحركي (الأحرف الإغريقية) على العينة.

## الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية( SPSS)، في استخراج نتائج الدراسة؛ بحيث تم استخدام النسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول والثاني، كما استخدم تحليل الانحدار البسيط للإجابة عن السؤال الثالث لتحديد المعادلة التنبؤية للمتغيرات المستقلة.

## حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب المدارس الحكومية من الذكور والإناث في الصف الرابع الابتدائي في المدارس السعودية في بعض مدن المنطقة الشرقية. كما تحددت نتائج هذه الدراسة في ضوء صدق الاختبارات المستخدمة لتعرّف الطلاب مرتفعي التحصيل، والطلاب منخفضي التحصيل، ومدى صدق الأدوات المستخدمة في الدراسة وثباتها.

## نتائج الدراسة:

السؤال الأول:

تشير نتائج الدراسة المرتبطة بمعرفة نسبة الطلاب الموهوبين في الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية إلى أن ما نسبته (7.9 %) من عينة الدراسة البالغ عددها (800) طالب وطالبة مناصفة بين الذكور والإناث، هم من الطلاب الموهوبين باعتماد درجة ذكاء معيارية مقدارها IQ (120)، وعند استخدام درجة معيارية IQ (130) تقلصت نسبة الطلبة الموهوبين إلى (4.1 %)، وفقاً لاختبار ريفن للذكاء. وتعد هذه النسب مطابقة للنسب الطبيعة والمقبولة عالمياً (انظر: النافع وآخرون، 2000؛ Davis & Rimm; 2010).

السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والمرتبط بكيفية توزع الطلاب الموهوبين بالصف الرابع وفقاً لتحصيلهم الدراسي، تم اعتماد معدل تحصيل الطلبة في مقرري اللغة العربية والرياضيات، واعتبار الحد الأدنى لمعدل التحصيل المرتفع للطلبة (90 %). أشارت النتائج إلى أن (14.6 %) من الطلبة هم مرتفعو التحصيل وهي نسبة مرتفعة إلى حد ما، وقد يعود ذلك إلى نظام رصد الدرجات في المدارس الابتدائية والمعتمد على التقويم المستمر (الشفوي)، حيث يرصد للطالب علامة على تقدير متدرج من (1-4)، وغالبا ما يتم تقدير تحصيله بالمستوى رقم (1) والذي يشير إلى الحد الأعلى للدرجة. كما لم يلاحظ أي طالب بين أفراد عينة الدراسة يقل تقديره في العادة عن المستوى رقم (2) والذي يعني إتقان 66 % أو أكثر من المهارة (وزارة التربية والتعليم، 1430هـ)، مما يعني عدم وجود طلبة موهوبين متدنيي التحصيل ضمن أفراد العينة بحسب النتائج المرصودة.

السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على «هل يختلف التحصيل الدراسي للطلاب باختلاف أسلوب التعلم الذاتي، والتآزر الحركي، والسلوك التعليمي، والثقة بامتلاك القدرات، ودرجة الذكاء لديهم؟»، تم تحويل درجات الطلاب على (أسلوب

التعلم الذاتي، والتآزر الحركي، والسلوك التعليمي، والثقة بامتلاك القدرات، ودرجة الذكاء) إلى درجات معيارية نظراً إلى اختلاف عدد المفردات والأبعاد والدرجة الكلية داخل كل مقياس، وتم تقسيم الطلاب في ضوء ثلاثة مستويات من التحصيل (التحصيل المرتفع، التحصيل المتوسط، التحصيل المنخفض). استخدام الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA – بعد التحقق من افتراضات استخدامه– باستخدام البرنامج الإحصائي (Version، 16.00) SPSS. ويوضح جدول (1) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه.

جدول (1): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA

| المتغيرات | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | Sign. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعلم الذاتي | بين المجموعات | 46.395 | 2 | 23.197 | 5.376 | 0.001 |
| | داخل المجموعات | 3266.393 | 757 | 4.315 | | |
| | المجموع | 3312.788 | 759 | | | |
| التآزر الحركي | بين المجموعات | 3.699 | 2 | 1.849 | 0.449 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 3114.795 | 757 | 4.115 | | |
| | المجموع | 3118.493 | 759 | | | |
| السلوك التعليمي | بين المجموعات | 7.940 | 2 | 3.970 | 0.459 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 6553.585 | 757 | 8.657 | | |
| | المجموع | 6561.525 | 759 | | | |
| الثقة بامتلاك القدرات | بين المجموعات | 144.183 | 2 | 72.091 | 12.316 | 0.001 |
| | داخل المجموعات | 4431.237 | 757 | 5.854 | | |
| | المجموع | 4575.420 | 759 | | | |
| الذكاء | بين المجموعات | 75.571 | 2 | 37.785 | 4.483 | 0.01 |
| | داخل المجموعات | 6380.529 | 757 | 8.429 | | |
| | المجموع | 6456.100 | 759 | | | |

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطات التعلم الذاتي وفقاً لمستويات تحصيل الطلاب (المرتفع – المتوسط – المنخفض)

حيث بلغت قيمة (F=5.376)، وفي متغير الثقة بإمتلاك القدرات أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.001) بين متوسطات الثقة بامتلاك القدرات وفقاً لمستويات التحصيل (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيمة(F=12.316)، وفي متغير الذكاء أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطات الذكاء وفقاً لمستويات التحصيل (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيمة (F=4.483). بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من متوسطات التآزر الحركي، ومتوسطات السلوك التعليمي وفقاً لمستويات التحصيل (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيم (F=0.449) لمتغير التآزر الحركي، (F=0.459) لمتغير السلوك التعليمي وهى قيم غير دالة إحصائياً.

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc، وبينت المقارنات أن هناك فروقا دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطي درجات التعلم الذاتي للطلاب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لصالح التحصيل المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (0.574)، وعند مستوى (p<0.05) بين متوسطي درجات التعلم الذاتي للطلاب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتوسط لصالح التحصيل المرتفع حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.474)، بينما لم توجد فروق بين متوسطي درجات التعلم الذاتي للطلاب ذوي التحصيل المتوسط والتحصيل المنخفض. وفي متغير الثقة بامتلاك القدرات، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.001) بين متوسطي الثقة بامتلاك القدرات للطلاب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لصالح التحصيل المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (1.05)، وعند مستوى (p<0.01) بين متوسطي درجات الثقة بالقدرات للطلاب ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتوسط لصالح التحصيل المرتفع حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.733)، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي دررجات الثقة بامتلاك القدرات للطلاب ذوي التحصيل المتوسط والطلاب ذوي التحصيل المنخفض، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.319) وهى قيمة

غير دالة إحصائياً. وفي متغير الذكاء، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطي درجات الذكاء للطلاب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لصالح التحصيل المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (0.766)، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكاء للطلاب ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتوسط، وبين متوسطي درجات الذكاء للطلاب ذوي التحصيل المتوسط والطلاب ذوي التحصيل المنخفض.

السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذى ينص على " هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي الموهوبين بمعلومية المتغيرات المستقلة (أسلوب التعلم الذاتي، والتآزر الحركي، والسلوك التعليمي، والثقة بامتلاك القدرات، ودرجة الذكاء)؟ استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بإستخدام برنامج SPSS لتحديد النموذج الذي يشكل طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. ويوضح جدول (2) التالي نتائج تحليل الانحدار.

جدول (2): نتائج تحليل الإنحدار

| المتغيرات / النموذج | المعاملات غير المعيارية | | المعاملات المعيارية Beta | قيمة T | مستوى الدلالة | R |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | قيمةB | الخطأ المعياري | | | | |
| قيمة الثابتb | 71.366 | 6.23 | | 11.458 | 0.000 | |
| الثقة بامتلاك القدرات | 0.219 | .044 | 0.174 | 5.006 | 0.000 | |
| أسلوب التعلم الذاتي | 0.106 | .032 | 0.121 | 3.238 | 0.001 | |
| درجة الذكاء | 0.105 | .169 | 0.022 | 2.206 | 0.045 | 0.218 |
| السلوك التعليمي | 0.069 | .052 | 0.049 | 1.327 | 0.185 | |
| التآزر الحركي | 0.039 | .030 | 0.045 | 1.299 | 0.193 | |

يتضح من النتائج في الجدول السابق أن قيمة معامل الانحدار (R) بلغت 0.218 وهذه النتيجة تشير إلى أن نسبة التباين للمتغيرات (الثقة بامتلاك القدرات،

وأسلوب التعلم الذاتي، ودرجة الذكاء) تمثل 21.80% من التباين الكلي للمتغيرات التي تؤثر على التحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج وجود ثلاثة متغيرات (الثقة بامتلاك القدرات، أسلوب التعلم الذاتي، والذكاء) فقط هى المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل، حيث بلغت قيم "ت" (5.01) لمتغير الثقة بامتلاك القدرات، و(3.24) لمتغير أسلوب التعلم الذاتي، و(2.21) لمتغير درجة الذكاء، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لكل من الثقة بامتلاك القدرات، وأسلوب التعلم الذاتي، وعند مستوى (0.05) لمتغير درجة الذكاء. ومن جانب آخر أظهرت النتائج عدم وجود أثر بين متغيري السلوك التعليمي والتآزر الحركي حيث بلغت قيم "ت" (1.33) لمتغير السلوك التعليمي، و(1.30) لمتغير التآزر الحركي وهى قيم غير دالة إحصائياً. .

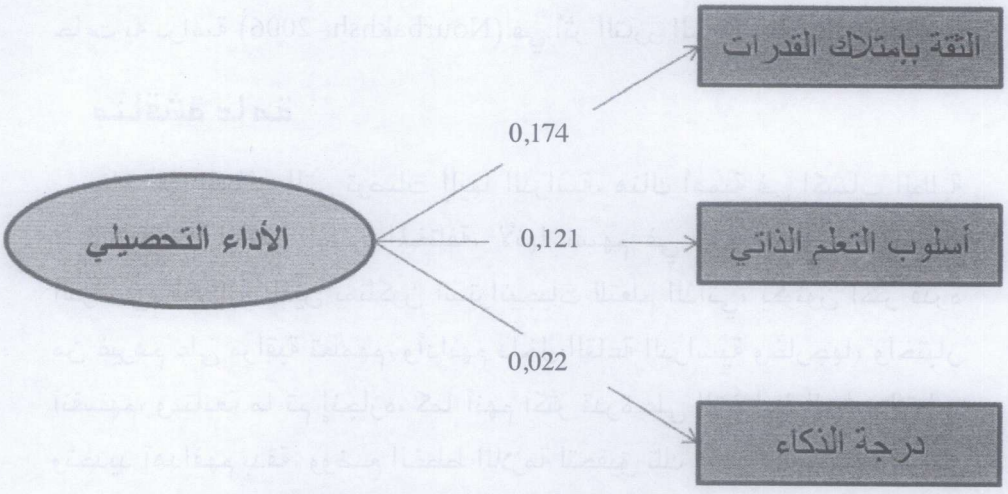
وتعد هذه النتيجة إيجابية حيث تؤكد الدراسات العلمية الأثر الإيجابي للعديد من المتغيرات المشكلة للنموذج التنبؤي في تحصيل الطلبة مثل متغير الثقة بامتلاك القدرات، ومتغير السلوك التعليمي لدى الطلبة (عبادة،1992؛ السيد،2003؛ الشامسي،2005؛ أشكناني،2003؛McCoach،1999). كما أن لمتغير درجة الذكاء أثرا واضحا على ارتفاع التحصيل؛ فغالبا ما يحصل الأفراد ذوو الأداء الجيد في اختبارات الذكاء على تقديرات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي كما تشير العديد من الدراسات العلمية (قطامي، وقطامي، 1995؛ Sprinthall & Sprinthall، 1997 ).

وقد أظهرت النتائج عدم وجود أثر لكل من الأسلوب التعليمي والتآزر الحركي على الرغم من وجود بعض الدراسات التي أكدت الأثر الإيجابي للتآزر الحركي في تنمية القدرات التحصيلية حيث يرى الروسان (2001) أن مظاهر الإدراك الحركي تتضمن مدى قدرة الطفل على التآزر الحركي العام والتوازن الحركي العام، والقدرة على التعامل مع الأشياء المحيطة بالفرد حركياً. كما توصلت دراسة (Nourbakhsh، 2006) في إيران، إلى وجود علاقة إيجابية دالة عند مستوى 0.05 بين مستوى القدرات الإدراكية الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومستوى الأداء الأكاديمي، وهو ما أكدته دراسة المصطفى (1998) أيضاً. ويفسر الباحث النتيجة الحالية بعدم وجود فرق واضح في كمية وحجم المعلومات التي يتحصل عليها طلاب

المرحلة الابتدائية باختلاف السلم التعليمي لكل منهم، كما أن التآزر الحركي يحتاج إلى وقت كاف لتدريب الطلاب.

السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على " أي من المتغيرات المستقلة أكثر تنبؤا بالأداء التحصيلي (المرتفع/ المنخفض) لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي الموهوبين؟"، قام الباحث بحساب معامل المسار (معامل الانحدار) للمتغيرات (الثقة بامتلاك القدرات، وأسلوب التعلم الذاتي، ودرجة الذكاء)، ويوضح الشكل (1) ان قيم معامل الأثر أو معامل المسار بلغت على التوالي (0.174) لمتغير الثقة بامتلاك القدرات، و(0.121) لمتغير أسلوب التعلم الذاتي، و(0.022) لمتغير درجة الذكاء. وهذه النتيجة تشير إلى أن نسبة تباين متغير الثقة بامتلاك القدرات بلغت 17.40% من نسبة التباين الكلي في التحصيل وهو يمثل أعلى المتغيرات تأثيراً في التحصيل، ثم متغير أسلوب التعلم الذاتي حيث بلغت نسبة التباين 12.10% من نسبة التباين الكلي، ثم أخيراً متغير درجة الذكاء حيث بلغت نسبة التباين 2.20% من التباين الكلي في التحصيل. وشكل (1) التالي يوضح النموذج الذي يفسر طبيعة العلاقة بين متغيرات: الثقة بإمتلاك القدرات، وأسلوب التعلم الذاتي، ودرجة الذكاء والمتغير التابع الأداء التحصيلي.




شكل (1) يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

وبهذا يمكن القول إنه يمكن استخدام المتغيرات المستقلة السابقة للتنبؤ بالتحصيل المرتفع، وإن كان متغير الثقة بامتلاك القدرات أفضل في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي عن باقي المتغيرات المستقلة. ويفسر ذلك أن الطلاب الذين لديهم ثقة بأنفسهم وقدراتهم كانوا أكثر قدرة على التحصيل العالي، واتفقت هذه النتائج مع دراسة اشكناني (2005) ودراسة السيد (2003). كما جاء متغير أسلوب التعلم الذاتي كثاني أفضل المتغيرات التي يمكن استخدامها في التنبؤ بالتحصيل المرتفع، ويفسر ذلك أن الطلاب الذين كانوا أكثر انشغالاً وتركيزاً في عملية التعلم كانوا أفضل من حيث أدائهم التحصيلي من الطلاب الذين لم يستخدموا هذه الإستراتيجية في عملية التعلم، وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً كمنبئ جيد للتحصيل الأكاديمي (Zimmerman، et al.، 1992; Vruat، 1997; Thordardottir، 2000; Deirdre، 2007; McCoach، 2003; Emerick، 1992) . وجاءت درجة الذكاء كثالث المتغيرات في قدرتها التنبئية، حيث لا يمكن إنكار قدرة الذكاء التنبؤية بالتحصيل وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات (الطواب، 1996Zimmerman، etal، 1997;)، أما متغيرات السلوك التعليمي، والتآزر الحركي فلم تكن دالة إحصائيا في قدرتها التنبئية، وقد يفسر هذا بسبب طول المقياس المستخدم وطول فترة التطبيق فلم يكن للطلبة المستجيبين القدرة على التركيز مما ساهم في عشوائية الإجابة، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Nourbakhsh، 2006) في أثر التآزر الحركي على التحصيل.

## مناقشة عامة

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، هناك أهمية في إكساب الطلبة استراتيجيات التعلم الذاتي المختلفة، لأنها تسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، فالطلبة الذين يمتلكون استراتيجيات للتعلم الذاتي، يكونون أكثر قدرة من غيرهم على مراقبة تعلمهم، وأدائهم داخل القاعة الدراسية وخارجها، واختبار أنفسهم، ومتابعة ما تم إنجازه، كما أنهم أكثر قدرة على التخطيط السليم للتعلم، وتحديد أهدافهم بدقة، ووضع الخطط اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، وتوقع العوائق والعقبات والأخطاء المحتملة ووضع حلول بديلة، وكيفية الحصول على التعلم من

مصادر متعددة وبطرق مختلفة، كما أنهم يكونون أكثر قدرة على إدارة الوقت وتنظيمه وتوزيع جهدهم، والتخطيط للوصول إلى أهدافهم، وتقويم أدائهم خلال عملية التعلم وبعده، ويوفرون لأنفسهم التغذية الراجعة اللازمة للاستمرار في العمل والمثابرة على أداء المهمات الدراسية لتحقيق أفضل النتائج.

كما أن امتلاك الطالب لمهارات التوجيه الذاتي مثل توجيه الجهد نحو الأهداف لتحقيقها والوصول إلى أفضل النتائج، وتوجيه التعلم، واختيار الأنسب، وتوجيه الذات نحو استخدام الاستراتيجيات المناسبة للمهمات التي يعمل عليها الطالب، ونحو مصادر التعزيز المختلفة، كلها تسهم بشكل واضح في ازدياد معارف الطالب، ومهاراته الدراسية، مما يعمل على رفع كفايته الدراسية، وزيادة ثقته بنفسه، وبقدراته، ورفع مستوى دافعيته، وهذا يسهم بشكل واضح في الحصول على نتائج أفضل وتحصيل دراسي أعلى.

وهذا يشير إلى أن التحصيل الدراسي يتوقف على استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي، بمعنى أنه كلما استطاع الطالب امتلاك أفضل استراتيجيات ما وراء المعرفة واستخدامها، واستراتيجيات المعرفة، وكلما كان أكثر قدرة على توجيه نفسه نحو تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة كلّما أدى ذلك إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي.

لقد كان اهتمام الباحثين يتركز حول الجوانب العقلية باعتبارها من أكثر العوامل وضوحاً من حيث ارتباطها بالتحصيل الدراسي، فالأطفال الأذكياء يحققون تحصيلاً دراسياً طيباً، مما حدا بكثير من الباحثين، إلى ربط ظاهرة التأخر الدراسي بالتخلف العقلي، لكن الاهتمام أخذ اتجاها آخر، نتيجة ظهور علامات تشير إلى أهمية الجوانب النفسية والاجتماعية في أداء الفرد، سواء في مجال الدراسة أو مجال العمل، وهذا الأمر دفع بعض الباحثين للاهتمام بالجوانب الانفعالية والدافعية وغيرها كعوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي، سيما وأن الدراسات التي تمت على المتأخرين دراسياً أشارت إلى أنهم يعانون سوء التوافق الشخصي والاجتماعي وضعف الثقة بالنفس (الطحان 1984).

كما ظل اعتقاد سائد لفترة طويلة، بأن للجوانب النفسية غير المعرفية أو الوجدانية والاجتماعية، دوراً ثانويا في عملية التعلم، ولكن بعد البحث والدراسة، وجد أنه لا يمكن

فصل الجوانب المعرفية وغير المعرفية في التعلم، حيث أن الجوانب غير المعرفية ترتبط بوظيفة الدماغ، وتعمل كقوة شاحنة ونشطة ومحركة للخطط المعرفية والبنية الفكرية، كما أن السلوك الظاهر الذي يختلف باختلاف الأشخاص، مع تساويهم في الجانب المعرفي يعتبر دليلاً لدور الجوانب غير المعرفية في تحديد السلوك (عادل العدل 1996).

وترتبط الثقة بامتلاك القدرات كمتغير نفسي غير معرفي بعدد من العومل كمفهوم الذات، وتقدير الذات، وتوكيد الذات، والصحة النفسية، والتوافق النفسي، والنجاح في الدراسة والعمل، والتفاعل الاجتماعي، وحل المشكلات. كما أكدت دراسة كل من (الشعراوي، 2002؛ العنزي، 2003) على الارتباط الموجب بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي. ومن هذا المنطلق تظهر أهمية إكساب الطلاب الثقة في امتلاك القدرات فهي تدفع إلى التفوق الدراسي، فالثقة من أهم العوامل الشخصية التي تؤثر في النجاح الأكاديمي.

وأخيراً، ومن خلال نتائج الدراسة لا بد من الإشارة إلى وجود عوامل أخرى مؤثرة في التحصيل الدراسي لم تذكر في الدراسة الحالية، ويمكن القول إنه ربما تتغير العلاقة الانحدارية التي ظهرت بين المتغيرات المستقلة التي ذكرت في هذه الدراسة والتحصيل الدراسي، بدخول متغيرات أخرى .وربما تتغير العلاقة إذا تم استخدام عينات أخرى تختلف في خصائصها عن عينة الدراسة الحالية.

## التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي بما يلي:

1. أهمية العناية بالموهوبين من ذوي التحصيل المنخفض، والذين قد يعوق عدم بروزهم الدراسي ومحافظتهم على مواقع الوسط، تصنيفهم من ضمن الطلبة الموهوبين.
2. توجيه نظر المعلمين إلى أهمية تنمية الثقة لدى الطلاب بقدراتهم على الإنجاز، وأهمية تطوير مهارات التعلم الذاتي لديهم.
3. تدريب الطلاب على إستراتيجيات التعلم الذاتي، وإدراك القدرات لديهم، حيث أظهرت النتائج الارتباط الكبير لهذين المتغيرين مع التحصيل المرتفع.

## المراجع:


- أشكناني، شهاب (1999). العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقليا، والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء: دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة الضبط، ودافعية الانجاز، وبعض السمات الوجدانية الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي: البحرين.
- بهجات، رفعت (2004). **أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.** الطبعة الأولى. القاهرة، عالم الكتب.
- جروان، فتحي (2002).**أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.** عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي (1999أ). **الموهبة والتفوق والإبداع** . الطبعة الأولى، عمان، دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي (1999ب). حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم. **مجلة الطفولة** ،4 ، 36-23.
- الجغيمان، عبدالله ( 2008). تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلمين، المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- الجغيمان،عبدالله (2005). **برنامج رعاية الموهوبين المدرسي.** الرياض، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
- جلجل، نصرة (2000) . علم النفس التربوي المعاصر. القاهرة، دار النهضة.
- الحداد، إقبال (1997). التأخر التحصيلي لدى التلاميذ مرتفعي الذكاء "دراسة تحليلية لأراء المعلمين والتلاميذ بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين.
- الحروب، أنيس (2003). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم : أهي فئة جديدة غير مكتشفة؟ ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين، عمان، كتاب أوراق العمل 143-194.

- ديفز، جارى وريم ، سيلفيا (2001) . **تعليم الموهوبين والمتفوقين**. الطبعة الإنجليزية الرابعة ترجمة، عطوف ياسين دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمةوالنشر.
- ديكسون، كاثي ؛ ومينس، لورين؛ وديفز، هل جاري (2000). **موهوبون ولكن في خطر**. الطبعة الأولى، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية.
- الروسان، فاروق ( 2001). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، دار الفكر، عمان.
- الزيات، فتحي. (1998). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة - الذاكرة - الابتكار)**. الطبعة الأولى، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي (2002). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. الطبعة الأولى، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- سعد،علي (1998). مستويات الأمن النفسي والتفوق التحصيلي: بحث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين في جامعة دمشق. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، 3، 9 - 67.
- سليمان، عبد الرحمن (2004). **معجم التفوق العقلي**. الطبعة الاولى، القاهرة، عالم الكتب.
- السيد، تغريد (2003). مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت "دراسة استكشافية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- سيسالم، كمال (2002). **موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي**. العين، دار الكتاب الجامعي.
- سيلفرمان، ليندا (2004). **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**. ترجمة، سعيد العزة، الطبعة الأولى. عمان ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الشامسي، احمد (2005). الفروق في مفهوم الذات بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل لدى عينة من المتفوقات عقلياً بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

- الشخص، عبد العزيز (1990). الطلاب الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الطواب،سيد محمود (1996). اثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة الإمارات المتحدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، العد الرابع عشر، السنة(الحادية عشرة)، 50–19.
- عبادة، احمد عبد اللطيف (1992). قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، العد الثامن، السنة(السابعة)، 125–73
- عبد الله، عادل (2004). **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات**. الطبعة الأولى، القاهرة دار الرشاد.
- عبد المعطي، حسن؛ وعبد الرحمن، محمد (1989). دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسياً من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة طنطا. القاهرة، 416 – 436.
- العزة، سعيد (2000). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. الطبعة الأولى. عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العطاس، طالب (2003). الطلاب الموهوبون قليلو الانجاز. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين. المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين، عمان، كتاب أوراق العمل 481 – 495.
- غنيم، جمالات (1988). دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (1995). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، العدد (1) المجلد (23)، الجامعة الأردنية، عمان.

- كفافي، علاء الدين (1997).الإرشاد النفسي للطفل الموهوب منخفض التحصيل. المؤتمر العالمي الثاني للطفل العربي الموهوب. كلية رياض الأطفال،. وزارة التعليم العالي. القاهرة، 646 – 654.
- المصطفى، عبد العزيز (1998). النشاط الحركي وأهميته في تنمية القدرات الإدراكية الحسية–الحركية عند الأطفال. **أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، المجلد 14، 40–29.
- وزارة التربية والتعليم السعودية (1430هـ). **دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية**، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية، الطبعة الخامسة (1429/1430).

- Benito, Y. (2003). «Intellectual giftedness and associated disorders: Separation anxiety disorders or school phobia». Gifted and Talented International, 18(1), 27-35.
- Cross, Tracy L. (2005). The social and emotional lives of gifted kids; Understanding and guiding their development. Waco, Texas, Prufrock Press Inc.
- Davis, G. & Rimm, S. (2004). **Education of the gifted and taleneted**, (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G.A., Rimm. S. (2010). **Education of the gifted and talented** (6th ed.) Pearson, Boston MA
- Deirder, D & Thompson & Denise M .(2007). «Examining the Influence of Teacher-constructed and student-Constructed assignment on the achievement patterns of gifted and advanced sixth-grade students», **Gifted Child Quarterly**, Issue 2, Vol.31.
- Diaz, E.(1998). «Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent». **Gifted Child Quarterly**, 42, 105-122.
- Dowdall, C. & Colangelo, N. (1982). «Underachieving gifted students: Review and implications». **Gifted Child Quarterly**, 26, 179-184.
- Emerick, L.J. (1992). «Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern». **Gifted Child Quarterly**, 36,n 1, 140-146.

- Gilles ,P and Bailleux ,C. (2001). «Personality Traits and abilities as Predictors of academic achievement», **European journal of Psychology of education**,Vol.16,3-15.
- Marsh, H. (1990). «Causal ordering of academic –self-concept and academic achievement: Amultiwave, longitudinal panel analysis». **Journal of Educational Psychology**, 82, PP 646-656.
- McCoach,D.& Siegle,D.(2003). «Factors that differentiate underachieving gifted Students from high-achieving gifted students», **Gifted Child Quarterly**, Vol. 47, No. 2, 144-154.
- Nicholas, Colangelo & Barbara, K. & Paula C.& Maxey, J. (1993). «A Comparison of gifted underachievers and gifted high achievers», **Gifted Child Quarterly**, Vol. 37, No. 4, 155-160.
- Nourbakhsh, P. (2006). «Perceptual-motor abilities and their relationships with academic performance of fifth grade pupils in comparison with oseretsky scale». Kinesiology. 38(1):40-48
- Reis,S. & McCoach,D.(2000). «The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?» **Gifted Child Quarterly**, 44, 152- 170.
- Renzulli,J. & Reis, S.(1997).The school wide enrichment model: Ahow-to guide to educational excellence. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. (1997). «An underachievement epidemic». **Educational Leadership**, 54 (7), 18-22.
- Sternberge, R. & Grigenko, E. (1998). «Teaching triennially improves school achievement». **Journal of Educational Psychology**, 90, 1-11.
- Supplee, P. (1990). **Reaching the gifted underachiever**. New York: Teachers College Press.
- Whitmore, J. (1980). **Giftedness, conflict, and underachievement**. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfle, J. (1991). «Underachieving gifted males: Are we missing the boat?» **Roeper Review**, 13, 181-184.
- Ziegler, A. & Stoeger, H. (2003). «Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources». **Gifted and Talented International**, 18, 87-94.

- Zimmerman , B., Bandura ' A. & Martinez-Pons, M. (1992). «Self-motivation for academic attainment : The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting». **American Educational Research Journal**, 29, 663-676.
- Thordardottir, I. (2000). «Student achievement and the national examinations in Vestfirdir , Iceland». Diss. Abst. Int. 61(4-B):2186.
- Vrugt, A. (1997). «Academic self-efficacy and male-ability of relevant capabilities as predictors of exam. Per-formance». **Journal of Experimental Education**, 66(1),61-72.
- Sprinthall, R.C. and Sprinthall, N.A. (1997). Educational psychology: A. developmental approach. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

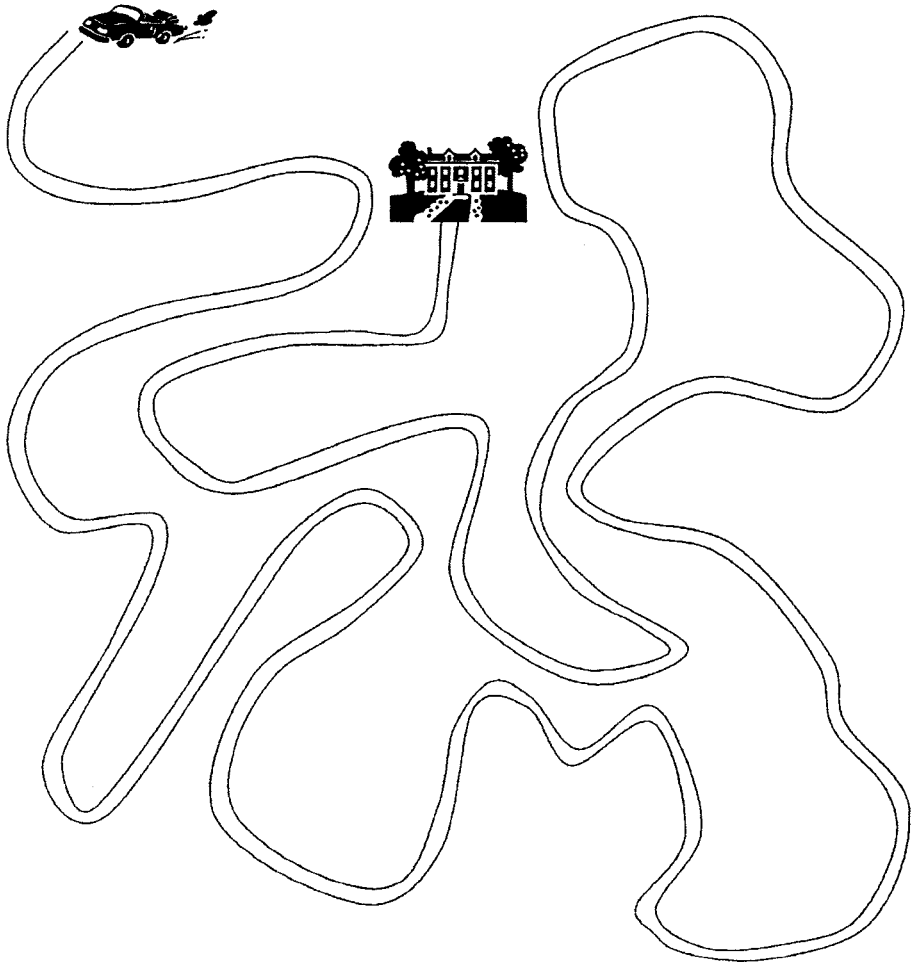
# الملحقات

## ملحق (1)

## اختبار التآزر الحركي (المنزل والخطين)

عزيزي الطالب / الطالبة :

ستشاهد في هذه الصفحة خطا أسودا مزدوجا. ارسم بواسطة قلم الرصاص خطا بين هذين الخطين الأسودين وحاول أن تكون سريعا أثناء رسمك. وكن حريصا على ألا يصطدم الرسم حاول بنفس الوقت الانتباه أن لا يتقاطع قلم الرصاص مع الخط الأسود.



## ملحق (2)

## اختبار التآزر الحركي (الحروف الإغريقية)

عزيزي الطالب / الطالبة

تجدون على الورقة علامات متنوعة،وهي عبارة عن حروف إغريقية، نرجو منكم أن تنسخوا الحروف بشكل متقن وجميل خلال الدقائق الثلاث القادمة ما أمكن. من المهم أيضا أن ينجز العمل بأسرع وقت ممكن .

الرجاء التوقف عند سماع كلمة قف من المعلم.

λ θ η δ β M Л A π α B Σ B μ π Σ β ¥ £ 2€ M α

C a Л M A B б Я Ю M C a б ш π α β Σ Я Л Σ

## ملحق (3)

## أداة أ نماط التعلم

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب ...أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

فان فريق البحث يقوم بإعداد دراسة تهدف إلى معرفة قدرة المتغيرات الآتية (أسلوب التعلم الذاتي، و المهارات الحركية، والسلوك التعليمي، والثقة بامتلاك القدرات) على التنبؤ بالتحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض عن المتوقع، لذا أرجو – بمساعدة معلمك لك – بتعبئة الأدوات المتعلقة بهذه الدراسة، والإجابة عن النماذج المخصصة بكل أداة، علماً بأن إجاباتك سوف تعامل بسرية، ولن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي.

**رئيس الفريق البحث**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| بيانات شخصية: | رقم الطالب | | | | |
| الصف الرابع: فصل | أ | ب | ج | د | هـ |
| النوع: | أنثى | ذكر | | | |
| تاريخ الميلاد : (هجري) | | | | | |
| رقم المدرسة | | | | | |
| هذا هو السيد رفيق، لديه أسئلة كثيرة جداً لكم ، وكلها تتعلق بالمدرسة وبالتعلم | | | | | |
| من السهل الإجابة عن بعض الاسئلة والبعض الأخر يحتاج منكم إلى التروي نوعاً ما. نرجو الإجابة بشكل جيد وصريح عن هذه الأسئلة ما أمكن ، علما بان هذا لا يعد اختبارا ولا يترتب علية أية درجات . | | | | | |
| ملحوظة : معلمكم أو معلمتكم سيقرأ كل سؤال مسبقا لمرة واحدة وسيعطيكم وقتاً قصيراً للإجابة عنه . | | | | | |

السيد رفيق هو معلم في مدرسة الحيوانات وقد حصل على صف مدرسي جديد بعد إجازة الصيف ،و قبل أن يبدأ بالتدريس يريد أن يختبر كيف يمكنه أن يعلم طلابه الجدد . وبالتالي فقد كون أسئلة كثيرة تتعلق بسلوككم التعليمي ، ويسأل الأستاذ رفيق نمراً صغيرا ، و ضفدعا صغيرا، ونملة صغيرة .

راجيا وضع الإجابة التي تناسب كل واحد منكم من بين هذه الإجابات الثلاث كما في المثال التالي:

مثال:

| | | |
|---|---|---|
| أنني أدرس مباشرة، عندما أشعر أنني في حالة جيدة √أ | أنا أعمل دائما استراحة صغيرة بعد وجبة الغداء وقبل البدء بالدراسة . أ | أنا أبدأ بالدراسة دائماً مباشرة بعد وجبة الغذاء . أ |

## أولا:

يقوم المعلم بقراءة إجابات هذه الحيوانات الثلاثة عليكم. الرجاء وضع علامة (X) على الدائرة التي تكون تحت الإجابة التي تكون على الأغلب مؤكدة بالنسبة إليكم .

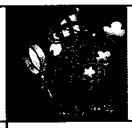
(يجب أن نضع علامة (X) على دائرة واحدة فقط ، والإجابة عن جميع الأسئلة ). ونتمنى لكم الكثير من المتعة خلال الأجابة عن الأسئلة .

يريد المعلم الجديد أن يتعرف في البداية كيف يريد طلابه أن يدرسوا للمدرسة. حدد في كل سطر ما هي الإجابة التي تناسبك من بين الإجابات الثلاث ، كيف تدرس للمدرسة ؟
رجاءا ضع إشارة (X) في كل سطر لإجابة واحدة فقط ؟

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | الذي أحبه هو أن يقول لي معلمي أو والدي ما هو الشيء الذي أعرفه بشكل جيد وما هو الشيء الذي يجب أن أتعلمه . | بالنسبة إلي ليس مهماً أن أفكر كثيرا قبل الدراسة حول الذي أعرف والذي لا أعرف . | أحدد ما أريد أن أتعلمه في ضوء المقارنة بين ما أعرف وما لا أعرف . |
| 2 | أنا لا أضع لنفسي بالدراسة هدفا محددا. أنا أترك ذلك لإحساسي بشكل كامل . | أنا أضع هدفا ثابتا ومحددا ، ماذا وكم أريد أن أتعلم . | المعلم أو والدي يجب أن يقولوا لي ما هو الهدف الذي يجب أن أضعه لنفسي بالدراسة. |
| 3 | أنا أتدبر بشكل دقيق ، كيف يمكن أن أسير وأمضي بالتعلم بشكل أفضل | أفضل أن يقول لي المعلم أو والدي كيف يجب أن أمضي قدما بالتعلم. | أنا اعمل بشكل تلقائي لان التخطيط لكيفية تعلمي بشكل أفضل لا يحقق لي الكثير |
| 4 | أنا أتعلم كما قال لي معلمي أو والدي أنني يجب أن أتعلم | أنا أفضل أن أتعلم بحسب ما يخطر ببالي تلقائيا. | أنا امضي في تعلمي بعد التفكير في كيفية تعلمي بشكل أفضل . |
| 5 | أنا لا أفكر أثناء التعلم كيف يمكن أن أتعلم بشكل أفضل لكن أركز على مواد الدراسة فقط. | أنا أركز خلال الدراسة على ما إذا كنت قادرا على تعلم طريقة جديدة قد تكون أفضل من غيرها. | أرى أنه من الأفضل أن يخبرني معلمي أو والدي كيف أجد الطريقة المثلى للتعلم. |
| 6 | . عندما أمعن النظر خلال الدراسة ، وأتوصل إلى كيف يمكن أن أ بشكل أفضل أقوم بتغيير وضع دراستي. | أنا فقط سأغير وضع دراستي ، عندما يوصي بذلك معلمي أو والدي | أمكث في الحصة حتى لو كنت غير قادر على الدراسة بشكل جيد . |

| | | | |
|---|---|---|---|
| أفضل شيء لي عندما يقول لي معلمي أو والدي فيما إذا كنت قد تعلمت بشكل كاف. | أنا أحس فيما إذا كنت قد تعلمت بشكل كاف. وبالتالي لا أحتاج إلى المزيد لأتحقق أكثر . | في النهاية أنا دائما أمتحن ، إذا كنت قد حصلت على ما كنت أعزم عليه مسبقا | 7 |

## ثانيا:

تباعا، أرغب في أن أخبر الأستاذ الجديد كيف أعد طلابه أنفسهم خلال الإجازة للعام الدراسي الجديد؟ وكيف كنت قد هيأت نفسك للسنة الدراسية الجديدة ؟ رجاءا ضع إشارة (X) فقط لإجابة واحدة (التي تناسبك أكثر )في كل سطر ! 

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | أنا أتدبر بدايةً ما هو الذي عرفته بشكل جيد في السنة الماضية وما هو الذي لا أعرفه بعد بشكل جيد وما هو الذي سيأتي في السنة الجديدة. | أفضل أن يقول لي المعلم أو والدي ما ينبغي أن أعرفه بشكل جيد وعلى ما يجب أن أتهيأ له | خلال التهيئة للسنة الجديدة، لا أفكر طويلا حول ذلك ، ولا أفكر فيما قد كنت فيه جيداً أو غير جيد في السنة السابقة. بالنسبة إلي هذا كله سواء. |
| 2 | أنا لا أضع لنفسي خلال التهيئة للسنة الدراسية الجديدة أي أهداف محددة . بل أعتمد في ذلك على شعوري بشكل تام | أنا أضع لنفسي خلال التهيئة للسنة الجديدة كل مرة هدفا ثابتا وواضحا يحدد ماذا أريد أن أتعلم وكيف . | يقول لي المعلم أو والدي ما هي الأهداف التي يجب أن أضعها للتهيئة للعام الدراسي الجديد . |
| 3 | من الأفضل أن المعلم أو والدي يقولون لي كيف يمكن أن أتخذ إجراءات للاستعداد للعام الدراسي الجديد و أنا أمضي بحسب ذلك. | أرى من خلال خبرتي ، أنه لا جدوى كبيرة من التخطيط حول كيفية التهيئة للعام الدراسي الجديد .لذا أنا أعمل ذلك بشكل تلقائي تام. | أنا أتخذ إجراءات أفضل للتعلم بعد أن اخطط بشكل دقيق للتهيئة للعام الدراسي الجديد |
| 4 | بعد أن تدبرت بنفسي وحددت كيف يمكنني أن أتهيّأ للعام الدراسي بشكل أفضل فإنني سأمضي قدماً بحسب ذلك . | من الأفضل أن يهيئ شخص ما نفسه للعام الدراسي بحسب إحساسه تلقائياً . | أنا أجهز نفسي للعام الدراسي الجديد بحسب ما يقوله معلمي أو والدي. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | دائماً خلال الاستعداد للعام الدراسي الجديد لا أفكر في كيفية تعلمي بشكل أفضل . أنا أوجه ألانتباه لمواد الدراسة فقط . | أنا أجد أنه من الأفضل أن يقول لي معلمي أو والدي كيف يمكن أن أتعلم بشكل أفضل من خلال الإعداد للعام الدراسي الجديد | أنا أنتبه دائماً للتهيئة للعام الدراسي الجديد وفيما إذا كنت قادرا على إيجاد طريقة أخرى للتعلم بشكل أفضل . |
| 6 | أنا خلال الاستعداد للعام الدراسي الجديد أوجه اهتمامي للمواد الدراسية فقط و إلى كيف أعرف كيفية تعلمي بشكل أفضل. | أنا سأوجه انتباهي للتهيئة للعام الدراسي الجديد فقط عندما يوصي بذلك معلمي أو والدي . | أيضا عندما أكون أحيانا غير جيد نوعا ما في الوصول إلى التهيئة والاستعداد للعام الدراسي الجديد فإنني أبقى مع صفي . |
| 7 | أحب أن يقول لي معلمي أو والدي فيما إذا كنت قد استعددت للعام الدراسي الجديد بشكل كاف أم لا . | أنا لا أحتاج إلى الكثير للتأكد من شعوري بأنني قمت بالاستعداد للعام الدراسي الجديد بشكل كاف . | خلال الاستعداد للعام الدراسي الجديد أختبر أنا في النهاية دائماً فيما إذا كنت أيضاً قد وصلت إلى ما عزمت عليه من الإعداد . |

## ثالثا:

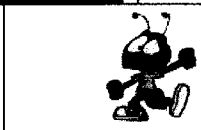
يرغب المعلم الجديد الآن في أن يعرف كيف يستعد طلابه للاختبار ؟
كيف تعد نفسك للاختبار؟ رجاءً ضع إشارة (X) فقط على جواب واحد لكل سطر.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | بالنسبة إلي فإنني أحب أن يخبرني معلمي أو والدي ما هو الشيء الذي أعرفه بشكل جيد، و ما يجب على أن أستعد له للامتحان . | أنا أتدبر أولاً بشكل جيد ما هو الشيء الذي أعرفه وما هو الشيء الذي لا أعرفه بعد وماذا سيأتي تباعا في الاختبار. | أنا لا أفكر كثيرا حول الاستعداد للامتحان وماذا أعرف وما لا أعرف بشكل جيد ، فهو بالنسبة إلي سواء. |
| 2 | أنا أضع لنفسي خلال الإعداد للامتحان كل مرة هدفا محددا عن ماذا وكم أريد أن أتعلم . | المعلم أو والدي يقولون لي ، ما هي الأهداف التي يجب أن أضعها للاستعداد للاختبار | أنا لا أضع لنفسي خلال الإعداد للاختبار أهدافا محددة ولذلك أعتمد على شعوري. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | من الأفضل أن يوجهني والدي أو المعلم لكيفية التصرف للاستعداد للاختبار. | أرى من خلال خبرتي بأنه لا جدوى كثيرة من التخطيط حول كيفية أن يهيئ شخص نفسه بشكل أفضل للاختبار، هذا الشيء أفعله أنا بشكل تلقائي تماماً | أنا أتدبر نفسي خلال الإعداد للاختبار دائما بدقة وكيف يمكن أن أمضي قدما بالدراسة . |
| 4 | الأفضل أن يهيئ الشخص نفسه للامتحان كما يخطر بباله وبشكل تلقائي. | أفكر في كيفية استعدادي للاختبار بشكل أفضل، ثم أسير بحسب ذلك. | أنا أعد نفسي للاختبار كما قال لي معلمي أو والدي . |
| 5 | أثناء الإعداد للاختبار لا أتدبر كيف يمكن أن أتعلم بشكل أفضل أنا أوجه الانتباه لمواد الدراسة فقط. | أنا أنتبه دائماً خلال الاستعداد للاختبار إلى أي طريقة أفضل تمكنني من الدراسة . | أفضل أن يقول لي معلمي أو والدي كيف يمكنني أن أتعلم أفضل من خلال الإعداد للاختبار. |
| 6 | عندما أكون لمرة غير جيد في الإعداد للاختبار ، فإنني أبقى بالحصة | . أنا سوف أغير وضع استعدادي للاختبار فقط عندما يوصي بذلك معلمي أو والداي . | عندما أكون في أثناء الإعداد للاختبار ، أمعن النظر كيف يمكن أن أتعلم بشكل أفضل وبالتالي كيف أعدل من طريقة تعلمي . |
| 7 | خلال الإعداد للامتحان أختبر دائما عند النهاية فيما إذا كنت قد وصلت إلى ما كنت قد عزمت عليه خلال الإعداد . | أنا أحب أن يقول المعلم أو والدي ، ما إذا كنت قد أعددت للاختبار بشكل كاف . | أنا لا أحتاج إلى الكثير للتحقق من إعدادي للاختبار بشكل كاف. |

## رابعا :

أخيرا . يرغب المعلم أن يعرف كيف يعوض طلابه مادة الحصة عندما يكونون في بعض الأحيان مرضى .كيف ستحصل على مذكرات الحصص لو كنت مريضا ؟ رجاءا ضع إشارة (X) أيضا فقط على إجابة واحدة لكل سطر !

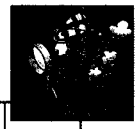
| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 |  قبل تعويض مادة الحصة لا أفكر كثيرا حول ذلك . ما هو الذي أعرفه وما هو الذي لا أعرفه بالنسبة لي كل ذلك سواء . | أنا أتدبر بدايةً ما أعرفه مسبقاً وما لا أعرفه و بعد ذلك أقارن وأحدد ما يجب أن أعوضه فيما فاتني . | أحب أن يقول لي معلمي أو والدي ما أعرفه مسبقا بشكل جيد وما يجب أن أعوضه لما فاتني . |
| 2 | أنا أضع لنفسي عند تعويض مادة الدرس هدفا محددا وهو ماذا وكم يجب أن أتعلم . | يجب على معلمي أو والديي أن يقولوا لي ما هي الأهداف التي يجب علي أن أضعها خلال التعويض لما فاتني. | أنا لا أضع لنفسي بالتعويض لما فاتني أي هدف محدد ، أنا أترك ذلك بشكل تام لشعوري. |
| 3 | التخطيط كل مرة لا يجلب أي شيء بالنسبة لي ، لتعويض مادة الدرس أو لكيفية تعلمي بشكل أفضل . مثل هذا الشيء أعمله تلقائياً. | أنا أتدبر التعويض لمادة الدرس كل مرة بدقة وكيف يمكن أن أتصرف بشكل أفضل للتعلم. | المعلم أو والديي يمكنهم أن يقولوا لي ما يجب علي أن أعرفه من أجل تعويض مادة الدرس |
| 4 | .أنا أعوض مادة الدرس الفائتة ، كما يقول لي المعلم أو والدي. | أنا أفضل التعويض لما فاتني عندما يخطر ذلك ببالي تلقائيا. | بعد ما تدبرت نفسي بدقة ، وتصورت كيف يمكنني أن أعوض ما فاتني بشكل أفضل سأعمل بحسب ذلك . |
| 5 | .أنا أنتبه أيضا خلال التعويض فيما إذا كان بإمكاني أن أتعلم بشكل أفضل من خلال طرق أخرى . | . أنا أجد أنه من الأفضل أن يخبرني المعلم أو والدي عن تعويض مادة الدرس وكيف أجد أفضل الطرق. | خلال التعويض لما فاتني لا أفكر كيف يمكنني أن أتعلم بشكل أفضل ، أنا أوجه فقط انتباهي إلى مادة الدرس . |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| 6 | عندما يخطر ببالي خلال التعويض لمادة الدرس كيف يمكنني أن أتعلم بشكل أفضل ، أقوم بتعديل وضع تعلمي. | عندما أكون أحياناً غير قادر على تعويض مادة الدرس، فانني التزم بالحصة . | سأعدل مراجعتي للمادة الدراسية المتعلقة بتعلمي عندما يوصي بذلك المعلم أو والدي . |
| | | | |
| 7 | أحب أن يقول لي المعلم أو والدي فيما إذا كنت قد عوضت ما فاتني بشكل كاف أم لا . | أنا أملك ذلك بالإحساس ، فيما إذا كنت قد عوضت ما فاتني بشكل كاف. لهذا لا أحتاج للتحقق من ذلك. | في نهاية تعويضي لما فاتني أمتحن نفسي فيما إذا كنت قد وصلت إلى ما عزمت علي الوصول إليه أم لا. |

## خامسا:

كيف هو ذلك بالنسبة إليك ؟

فيما يلي تجد على الجانب الأيسر من الصفحة عبارات متعددة .كذلك في الجانب الأيمن للصفحة توجد إجابات لها علاقة كل مرة مع العبارات في الجانب الأيسر . ضع علامة (X) رجاءاً في الدائرة الخاصة بكل سطر ، والتي تكون بالنسبة إليك أقرب ما يمكن.



| الرقم | العبارات | غالباً كنت أعمل ذلك | لقد عملت ذلك أحياناً | لم أعمل ذلك ولكن سأجربه بسرور | لم أعمل ذلك بعد |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أضع خطاً تحت أهم ما فيه عندما أقرأ نصاً . | o | o | o | o |
| 2 | أرسم صورة للنص توضح الأفكار الرئيسة عندما أقرأ نصاً وبالتالي أتمكن من تذكرها بشكل أفضل. | o | o | o | o |
| 3 | أكتب ملخصاً بكلمات قليلة عندما أقرأ النص ، وبالتالي التقط الأقوال المهمة للنصوص . | o | o | o | o |
| 4 | أكتب لنفسي الأقوال المهمة خارجاً عندما أقرأ نصاً. | o | o | o | o |

## سادسا: درجات المقررات

ما هي العلامة التي حصلت عليها ؟

| | | |
|---|---|---|
| ما هي الدرجة التي حصلت عليها في الامتحان الأخير للغة العربية ؟ | الدرجة | |
| ما هي الدرجة التي حصلت في الامتحان الأخير لمادة الرياضيات ؟ | الدرجة | |

## سابعا:

ما هذا بالنسبة إليك ؟

فيما يلي تجد عبارات متعددة ، أحد هذه العبارات هي مؤكدة بالنسبة إليك إما كثيراً أو قليلاً . ضع إشارة (X) رجاءًا على كل عبارة بعد التأكد من أن العبارة هي مؤكدة بالنسبة إليك.

| الرقم | العبارات | مؤكد تماما | مؤكد | على الأرجح مؤكد | على الأرجح غير مؤكد | ليس مؤكدا | ليس مؤكدا تماما |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أنجز واجباتي المنزلية بشكل دقيق . | O | O | O | O | O | O |
| 2 | أتعلم بشكل خاص كثيراً عندما يكون لدي عمل شاق جداً بانتظاري | O | O | O | O | O | O |
| 3 | أعمل كثيراً للمدرسة حتى عندما لا يكون لدي ميل لذلك . | O | O | O | O | O | O |
| 4 | أحدد الكثير من الوقت لعمل الواجبات المنزلية . | O | O | O | O | O | O |
| 5 | أستعد بشكل منظم للعمل داخل الصف وبالتالي أتقن المادة بشكل مؤكد . | O | O | O | O | O | O |
| 6 | عندما نأخذ خلال الحصص شيئا صعبا فإنني أجهد نفسي بشكل خاص . | O | O | O | O | O | O |
| 7 | أعمل واجباتي المنزلية بإتقان أيضاً عندما لا يكون لدي مزاج . | O | O | O | O | O | O |
| 8 | أدرس كثيراً جداً قبل العمل الصفي. | O | O | O | O | O | O |
| 9 | أتجهز بشكل دقيق للحصة حتى أستوعبها . | O | O | O | O | O | O |
| 10 | أجهد نفسي بشكل خاص للواجبات المنزلية الصعبة. | O | O | O | O | O | O |
| 11 | أتعلم بشكل كبير للمدرسة حتى لو لم يكن لدي مزاج لذلك . | O | O | O | O | O | O |
| 12 | أعمل بشكل كبير للمدرسة | O | O | O | O | O | O |

## ثامنا:

ما هذا بالنسبة إليك ؟

فيما يلي تجد كل مرة عبارتين من الجمل المتقابلة، على الجانب الأيسر والأيمن. أقرأ رجاءًا كلا العبارتين بدقة ! فكر من الآن أي من العبارتين هي الأرجح والأقوى بالنسبة إليك .ضع إشارة (X) في كل سطر تمثل الأرجح لرأيك.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أنا ألزم نفسي للنبوغ في المدرسة . | ④ | ③ | ② | ① | ⑥ | ⑤ | أنا أشك ما إذا كنت نابغا (موهوباً) في المدرسة أم لا. |
| أنا متأكد بشكل كبير أنني جيد بشكل كاف لأصبح ناجحاً في الدراسة . | ④ | ③ | ② | ① | ⑥ | ⑤ | أنا غير متأكد فيما إذا كنت جيداً بشكل كاف لأكون ناجحاً في الدراسة |
| أنا عندي ثقة كاملة فيما أملكه من قدرات للمدرسة . | ④ | ③ | ② | ① | ⑥ | ⑤ | أنا لاأملك ثقة كبيرة و مميزة فيما أملكه من قدرات للمدرسة . |
| عندما أحصل على فرصة لتعلم مادة تعليمية جديدة ، فإنني في الغالب أشعر أنني سأفهم هذه المادة . | ④ | ③ | ② | ① | ⑥ | ⑤ | عندما تكون فرصة الحصول على مادة تعليمية جديدة فإنني في الغالب أفكر لفهم هذه المادة . |

## تاسعا:

| الرقم | هكذا أتعلم للمدرسة | دائماً | كثيراً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أحدد لنفسي المستوى الذي أرغب في أن أصل بدراستي التامة للمواد . | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2 | أحدد أوقاتا ثابتة أتعلم فيها للمدرسة . | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3 | أخصص ساعات محددة للدراسة يومياً من خلال خطة وقتية مكتوبة . | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4 | أحدد فترة زمنية لنفسي وأحافظ عليها قبل كل جزء دراسي. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5 | أنا أحافظ لنفسي على خطة زمنية محددة . | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

## عاشرا: الدرجات

ما هي العلامات التي ترضيك نوعاً ما ؟

| | | |
|---|---|---|
| بأي درجة تكون أنت راضيا نوعاً ما عن امتحان اللغة العربية | الدرجة | |
| بأي درجة تكون أنت راضياً نوعا ما عن امتحان الرياضيات . | الدرجة | |

## حادي عشر:

ما هو ذلك بالنسبة إليك ؟

فيما يلي تجد عبارات متعددة، في كل عبارة من هذه العبارات ضع إشارة (X) على كل عبارة في الدائرة التي تكون بالنسبة إليك صحيحة جداً.

| الرقم | العبارات | صحيح تماما | صحيح | على الأرجح صحيح | على الأرجح غير صحيح | ليس صحيحا | ليس صحيحا تماما |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | رغم أنني أتعب بشكل شديد إلا أنني لا أحقق نجاحاً في المدرسة. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2 | رغم أنني أتعلم كثيراً للواجبات المدرسية إلا أنني أحصل على درجة سيئة . | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3 | رغم أنني أعمل للمدرسة إلا أنني أفهم القليل جدا . | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4 | رغم أنني أتعب كثيراً ، يكون انجازي بالمدرسة قليلا . | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5 | إن عملت للمدرسة أو لم أعمل لا يوجد فرق لأنني في الحالتين سيئ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6 | إن عملت للمدرسة أو لم أعمل ففي الحالتين سواء لأنني لا أفهم إلا القليل جدا. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

## ثاني عشر:

ما هو الشيء المهم بالنسبة إليك ؟

تدور الأسئلة التالية حول ما هو المهم في المدرسة بالنسبة إليك .ضع إشارة (X) في كل مرة لتوضيح الأهداف المؤكدة بالنسبة إليك فيما يتعلق بمحتوى العبارات.

| الرقم | في المدرسة أرغب أنا أن : | مؤكد تماماً | مؤكد | على الأرجح مؤكد | على الأرجح غير مؤكد | ليس مؤكدا | ليس مؤكداً تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تزيد و تنمو قدراتي ..... | O | O | O | O | O | O |
| 2 | ألا يفكر معلمي أنني أواجه صعوبات للتماشي مع الحصة | O | O | O | O | O | O |
| 3 | أكون أفضل من زملائي في الصف . | O | O | O | O | O | O |
| 4 | أتعلم الكثير من الأشياء الجديدة . | O | O | O | O | O | O |
| 5 | ألا يفكر معلمي أنني أعرف أقل من زملاء الصف | O | O | O | O | O | O |
| 6 | يلاحظ زملائي في الصف والمعلم أن الدراسة سهلة بالنسبة إلي . | O | O | O | O | O | O |
| 7 | أتعلم أكثر ما يمكن . | O | O | O | O | O | O |
| 8 | يفكر زملائي في الصف والمعلم أن ما نتعلمه في المدرسة هو معروف لي بشكل جيد . | O | O | O | O | O | O |
| 9 | أعمل الواجبات المنزلية التي تحتوي على حيل والتي أتعلم من خلالها شيئاً ما . | O | O | O | O | O | O |
| 10 | أن لا يفكر زملائي بالصف أنني أعاني من صعوبات للوصول إلى فكرة الحصة . | O | O | O | O | O | O |
| 11 | أعرف أكثر دائماً . | O | O | O | O | O | O |
| 12 | أفهم ما أتعلمه . | O | O | O | O | O | O |
| 13 | ألا يفكر زملائي في الحصة أنني غبي . | O | O | O | O | O | O |
| 14 | يرى زملائي في الحصة أنني جيد في المدرسة. | O | O | O | O | O | O |

## ثالث عشر:

ما هذا بالنسبة إليك ؟

هذا يدور حول تخمين وإحساس الشخص . أي عبارة تالية قد تكون مناسبة بالنسبة إليك قليلاً أو كثيراً .ضع إشارة (X) على كل عبارة في الدائرة المناسبة إليك.

| الرقم | العبارات | تناسب بشكل تام | على الأرجح تناسب | لا تناسب بشكل كبير | لا تناسب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أنا أستطيع أيضاً أن أفهم النصوص الصعبة في الحصة عندما أجهد نفسي . | O | O | O | O |
| 2 | أشعر أنه من السهل أن أستوعب النصوص غير المعروفة . | O | O | O | O |
| 3 | أعتقد بأنني سأتغلب على ذلك عندما يجب أن أجيب على بعض الأسئلة التي تتعلق بنصوص صعبة في الحصة . | O | O | O | O |
| 4 | أحيانا عندما أكون مريضاً لزمن طويل أستطيع أن أفهم دائما ما فاتني من دروس | O | O | O | O |
| 5 | عندما يعطينا المعلم أو المعلمة وقتاً قليلاً للنصوص فإنني أستطيع أن أنجز الإنتاج المطلوب | O | O | O | O |
| 6 | عندما يشك معلمي أو معلمتي بقدراتي لفهم نص ، أكون متأكداً بأنني سأتفوق في الأداء الجيد | O | O | O | O |
| 7 | أنا متأكد أنني أستطيع الوصول إلى ما أطمح إليه من أداء في الدراسة بالرغم من أنني أحياناً قد أحصل على درجة سيئة في الدراسة . | O | O | O | O |

شكراً جزيلاً لإجابتك عن كل الأسئلة ،،،،،،