استراتيجيات التعليم الفعال و السطحي و علاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل

د.جمال أبو مرق/ جامعة الخليل **أ.سليم أبو عقيل / جامعة القدس المفتوحة**

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى العلاقة بين استراتيجيات التعليم الفعال والسطحي وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل ، وكذلك معرفة الفروق في متغيرات الدراسة (الجنس،التخصص،المستوى الاقتصادي،مكان السكن) . وطُبق مقياسان على أفراد العينة البالغ عددهم (120) طالباً وطالبة. أحدهما مقياس استراتيجيات التعليم الفعال والسطحي ، من إعداد ستبيك وجرالينسكي (Stipek and Gralinski) الذي نقله إلى العربية زايد (2003). والثاني مقياس تقدير الذات الذي أعداه هيلمرش، ستاب وايرفن (Halmerch,stapp and Ervin) ونقلة للعربية محمد (1991). بعد التأكد من ثباتهما وصدقهما على عينة استطلاعية بلغت (72) طالباً وطالبة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ضعيفة بلغت(0.352) بين بعد التعلم الفعال وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل، في حين تبين وجود علاقة ارتباطي سالبة بلغت (0.248) بين التعليم السطحي وتقدير الذات. كما أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تقدير الذات بين مقياس التعليم الفعال والسطحي ومقياس تقدير الذات وفقاً لكل من (الجنس، المستوى الاقتصادي، ومكان السكن) في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)في متوسطات درجة تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص لصالح الفرع العلمي وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تم ذكر بعض التوصيات.

Abstract:

The aim of this study is to identify the nature of the relationship between the effective and surface learning strategies and self-esteem for the sample of the eleventh grade students in Hebron Governorate, and to explore the differences in the study variables (gender, specialization, the economic level and place of residence). Two scales were applied in this study, the first one is related to the effective and surface learning, which was prepared by Stipek & Gralinski, conveyed into Arabic by *Nabeel Mohammad Zayed* in Egypt (2003); the second one is the self-esteem scale prepared by Halmrech, Stapp & Ervin conveyed into Arabic by *Adel Abdollah Mohammad* in Egypt in 1991.These two scales were applied after their validity was confirmed on a sample which included (72) male and female students. The result of the study showed a weak positive relationship (0.352) between the two dimensions of the effective learning and the self-esteem for the 11th grade students in Hebron Governorate, whereas there existed a correlative negative relationship which reached (0.248) between the surface learning and self-esteem.

Moreover, the study showed that there are no statistical significant differences at the average levels of the self esteem between the level of the effective and surface learning and that of self esteem according to study variables (sex, economic level and place of residence) whereas there are statistical significant differences at the significant level (α= 0.05) between the average levels of self esteem due to specialization variable for the scientific stream. The researcher, and in the light of the results of this study made useful recommendations in this field.

استراتيجيات التعليم الفعال و السطحي و علاقتها بتقدير الذات
لدى عينة من طلبه الصف الحادي عشر في محافظة الخليل

الخلفية النظرية:

يهتم التعليم الفعال الذي يعد أحد مجالات أبحاث التعلم بتحديد الموضوعات التي تؤدي إلى زيادة التحصيل لدى الطلبة، ورغم أن جذور هذا المجال تعود إلى العام (1986) إلا أن قمة تطوره تعود إلى العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين، حيث صممت له أطر مختلفة تعرض ما يتضمنه من موضوعات و متغيرات، و تتفق معظم الأطر على أن التعليم هو محصلة التفاعلات بين العوامل الضمنية في أربعة مجالات عريضة هي الخصائص القبلية للمعلم ‘
(عمره، حالته البدنية، تمكنه من المادة الدراسية) والسياقات(سمات و خصائص التلاميذ، الخصائص البيئية والاجتماعية، و تتدرج هنا أيضاً المادة التعليمية وأهداف التعلم)وعمليات التدريس، (أنشطة التدريس من حيث سلوك المعلم و سلوك التلاميذ وتفاعل الاثنين معاً) وأخيراً نتائج التدريس (التغيرات التي تطال التلاميذ كنتاج للمشاركة في الأنشطة الدراسية أياً كان مجالها).
(pink,1985، في أدم، 2002). ولقد أثرت نتائج أبحاث التعليم الفعال في فهم بنية التعليم والعوامل التي تقود إلى زيادة تعلم التلاميذ و تحصيلهم . وأن تلك النتائج هي الأكثر أهمية وقابلية للاستخدام بعد (80) عاماً من البحث؛ أصبحت وظائف المعلم و استراتيجيات تغيرها محدودة، وبالتالي ثبت خطأ بعض الاعتقادات التربوية الفجة نحو القول بأن العلم يُولد و لا يصنع، كما أنها أثبتت أيضا أن التدريس الفعال يتضمن الاختيار من ذخيرة واسعة من أنواع سلوك التدريس وفقا لمجتمع تلاميذ معين، وأهداف تعليمية معينة لإجراء التطبيق على مهارات يعتقد أن لها صفة العمومية ، إذ أنه لا توجد نظرية واحدة للتدريس تصلح للتطبيق في السياقات كافة prophy & Good، في أدم؛ (2002). وقد أشارا (عاشور،وأبو الهيجا 2004) إلى أن النظرة الحديثة للتعليم تلغي ما كان سائداً عنه قديما، فلم تعد عملية نقل المعلومات هي المهمة الوحيدة للتعليم ، ولكنه نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطلاب، حيث يقوم المعلم بتخطيط هذا النشاط ، وبالتالي أصبح للمعلم والمتعلم أدوارٌ جديدة وفق النظرة الحديثة لعملية التعليم، فالمعلم لن يقتصر عمله على إلقاء المعلومات للطلاب وحفظها استعدادا لتسميعها.

أما فيما يتعلق بمفهوم التعليم الفعال Effective instruction فقد اتفق كلٌ من ديك و ريزرRazer & Dweek،(1991) وعاشور، وأبو الهيجا،(2004) على تعريف التعليم الفعال بأنه "تعليم يجعل الطلبة قادرين على اكتساب مهارات معينة ومعارف واتجاهات وهو تعليم يستمتع به الطلبة جابر،(1998). وعرَّفه الغبيسي(2002) بأنه ذلك التعليم الذي يتم في مجموعات صغيرة (Small Groups)، تسعى معاً لتحقيق أهداف مشتركة للموقف التعليمي تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وأشار (جابر،1998) إلى أنه التعليم الذي يقود إلى تعلم أو تحصيل ملحوظ من جانب

التلاميذ وقوامه نوعية الممارسات التدريسية التي يلتزم بها المعلم، كمهني في توفير التعليم وفي تنفيذ دوره القيادي. تختص ممارسات توفير التعلم بما يحدث خلال مواقف التفاعل المباشر مع التلاميذ في حين تختص ممارسات الدور القيادي بما يفعل خلال عملية التخطيط، وإدارة الحياة الصفية، وتقويم التلاميذ. وقد أوضح ديك و ريزر Razer & Dweek، (1989) أن التعليم الفعال يعتمد على بعدين الأول الإثارة الفكرية، وهي تعتمد على مهارة المدرس وتتمثل في وضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين عند شرح المادة التعليمية والثاني أثر المدرس الانفعالي الإيجابي على المتعلمين، ويتولد هذا من طريقة عرض المادة العلمية. وللتعليم الفعال خصائص تميزه تتمثل بأن يكون مناسبا للمتعلم من حيث الوقت الذي يتطلبه والجهد الذي يبذل فيه فكلما كان التعلم مناسبا لقدرة المتعلم واستعداده من حيث وقته وما يتطلبه من جهد كان أيسر له. كما أن كونه واضح الهدف ذا معنى للمتعلم يرتبط بحاجاته وميوله، ويخدم متطلبات حياته فكلما كان التعليم ذا معنى للمتعلم ازداد إقبالا عليه ورغبه فيه كان أيسر له. وأن يبقي أثرا لدى المتعلم فكلما كان التعلم ذا أثر في نفس المتعلم كان أكثر قوة واستمرارية واحدث تغييرا في سلوك المتعلمين . وأن يكون مبنيا على فهم المتعلم وإدراكه حتى يكون مستمرا، أي قابلا للتطبيق والتقييم والتوظيف في مواقف أخرى. و أن يكون_مسيراً ذاتياً يقوم على مبادرة المتعلم ونشاطه، فكلما كان التعلم فردياً بعيداً عن اللفظية والتلقين والمتعلم يقدر ويقيم النتائج التي حصل عليها كلما كان فعالا. وأن يكون مبنيا على تعزيز المتعلم وإثارة دافعتيه بالثواب بدلاً من العقاب حيث وجد أن الثواب يشجع على التعلم أكثر من العقاب أي أن الاستجابة لمثيرات التعلم إذا صاحبها أو تبعها الثواب فأنها تقوى ويحتفظ المتعلم بها. وأورد كل من عاشور، وأبو الهيجا (2004) بعض العوامل المهمة في التعليم الصفي الفعال، ومنها خصائص المتعلم،حيث يتوقف التعليم الصفي الفعال على مدى تجانس خصائص المتعلمين في الصف من حيث قدراتهم العقلية، والحركية، وصفاتهم الجسدية، وقيمهم، واتجاهاتهم، وتكامل شخصياتهم، إذ يعد هذا العامل من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعليم وخصائص المعلم،حيث تتأثر فاعلية التعليم بدرجة كفاءة وذكاء وقيم واتجاه وميول شخصية المعلم وخصائص المعلم والمتعلم، حيث يثير التفاعل المستمر بين سلوك المعلم وسلوك المتعلم في نتاج التعليم وترتبط شخصية المعلم الواعي الذكي بطرق التدريس الفعالة القائمة على أساس من التفاعل و المادة الدراسية، إذ يختلف تحصيل المتعلمين في المواد المختلفة تبعاً لاختلاف ميولهم وعلى هذا فإن التنظيم الجيد والعرض الواضح لمادة الدراسة يزيد فعالية التعليم، وترتبط فاعلية التعليم بالتركيبة الاجتماعية التي يتكون منها الصف الدراسي من حيث اختلاف طلاب الصف في قدراتهم وصفاتهم، واتجاهاتهم، وميولهم، وقيمهم، وخبراتهم السابقة .

والجدير بالذكر أن الشروط والمواصفات التي تجعل من التعليم أكثر فعالية إرتباطيه ارتباطا وظيفية بالهدف المطروح ، وأن يجعل الطالب إيجابيا ومشاركاً وفعالاً في الموقف التعليمي، وأن تكون إدارة الصف إدارة ديمقراطية، وأن يكون الطالب قادراً على النقد والتحليل والتركيب والاستنتاج، وأن تثير الدافعية والتشويق والانتباه عند الطلاب، وأن لا يكون الطالب في موقف المتلقي، بل في موقف يعطي فيه رأيه بكل صراحة ووضوح دون إكراه ، وأن تنمي عند الطالب شخصية متكاملة عقليا واجتماعيا وحسيا وحركيا. كما أورد (قطامي ،1988)أن للتعليم الفعال مبرراتٍ ، فلعل من أهم الملاحظات على مخرجات التعليم في الوطن العربي عامة وفي فلسطين خاصة هو العلاقة التي تؤكد وجود ضعف عام في مخرجات التعليم مع العلم أن هنالك جهودا جيدة جدا تبذل من قبل المعلمين بشكل خاص، ومؤسسات التعليم بشكل عام، لتلافي هذا الضعف. ولعل من أهم الأمور التي تحتاج إلى علاج من أجل تحسين هذا الواقع بشكل أساسي هي طريقة التعليم على اعتبارها أنها المؤشر الرئيس في عملية التعليم. ومن هنا جاءت فكرة الاهتمام بالتعليم الفعال، ولأهمية التعليم الفعال ظهرت نماذج عدة في هذا المجال منها نموذج أوزبل Ausubelet (1978)، جويس واخرون ,Weill(1988) & Joyce ، سكمان Suchman(1989) وغيرها كثير. وقد حاولت هذه النماذج الإجابة عن عدد من الأسئلة منها: كيف يتصرف المعلمون في المواقف التعليمية ؟ ولماذا يتصرف المعلمون بالطريقة التي تصرفوا بها ؟ وما الأثر الذي يتركه المعلمون في سلوك المتعلمين ؟وأخيراً ما المبادئ التي يعتمد عليها المعلم في تفاعله مع المواقف التعليمية ؟. ومن خلال عرض الأسئلة الرئيسة التي حاولت هذه النماذج الإجابة عنها تبين تركيز هذه النماذج على المعلم وسلوكه في المواقف التعليمية. وفي عصر المعلوماتية فإن وظيفة المعلم تتمثل في نقل المتعلمين إلى العصر الذي يعيشون فيه.كما أن التعليم الفعال لا يمكن أن يحدث إلا في بيئة صفية مشجعة مرنة ممتعة، وهذه البيئة الصفية قد تكون عاملاً مشجعا للمتعلمين إن وجدت.

وفيما يتعلق بتقدير الذات فقد ذكر الدر يني ، سلامة ،(1983) أن مفهوم تقدير الذات يشار إليه على أن كلّ فرد ينظر إلى نفسه بطريقة ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكهم، فتجدهم لا يتصرفون بحماس وإقبال نحو غيرهم من الناس، والبعض الآخر يقدرون أنفسهم حق قدرها وبالتالي ينعكس ذلك أيضا على سلوكهم نحو غيرهم، فنجدهم يتصرفون أفضل من غيرهم وتوجد تعريفات عديدة لتقدير الذات فنجد أنجلش وأنجلش، English &English(1958)يعرفان تقدير الذات بأنه يركز على تقييم صريح للنقاط الحسنة والسيئة للفرد. ويعرفه كاتل،Cattel (1965)، بأنه حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح بين الإيجابية والسلبية .

ويشير كوبر سيمث، Cooper Smith(1976) إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه بنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات واتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر و وناجح وكفء، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها و يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة. وفي هذا الصدد أشار روجرز،Rogers (1969) إلى تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد نحو ذاته الذي به مكون سلوكي وآخر انفعالي. ويذهب مصطفى فهمي (1979) إلى أن تقدير الذات عبارةٌ عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد نفسه، وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح. ويذكر ايزاكس ، Isaacs (1982) أن تقدير الذات هو الثقة بالنفس والرضا عنها واحترام الفرد لذاته، ولإنجازاته واعتزازه . كما يعرف بخيت(1985) تقدير الذات: بأنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطي تجهيزاً عقلياٍ ً يعد الشخص للاستجابة طبقاٍ لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية، وبالتالي فإن حكم الشخص تجاه نفسه قد يكون بالموافقة أو الرفض.

ويرى كامل (1989) أن تقدير الذات يتمخض عن وعي أو رؤية سليمة موضوعية للذات فقد يغالي الفرد في تقديره لذاته، ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخم ورمي خبيث في ذات الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين، ويبحث عن الكلام بدون عمل والعدوانية اللفظية، و الفرد قد لا يعطي نفسه حقها، ويحط من قدرها وبالتالي ينحدر بذاته نحو الدونية والإحساس بالنقص، وأخيراً فقد يكون الفرد متزناً يجمع بين الكبرياء والتواضع واحترام الآخرين.

ويعرف روزنبيرج ,Rosenberg(1991) المشار إليه في عسكر (1991) تقدير الذات بأنه حاجيات الفرد الشاملة سالبه كانت أم موجبه نحو النفس.

مما سبق يتضح أن تقدير الذات هو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له، وإن كل التعريفات السابقة تؤكد على الدور الاجتماعي، أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقدير الفرد لذاته، وهذا يوضح أهمية التفاعل مع الآخرين في تكوين تقدير الذات لدى الفرد.

وفيما يتعلق بالعوامل التي تؤثر في تقدير الذات فقد ذكر وولف (Wolf) في عبد الفتاح،(1987) أن إدراك الذات عن طريق الاستدماج والإسقاط يكون في مجمله استدماج الحسن وإسقاط القبيح، والتوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماما مما يجعل الزيادة في جانب تسبب النقصان في الجانب الأخر. لذلك نجد أن تقدير الذات عرضة لعوامل دينامية ذاتية تؤثر فيه، أي أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع الخاص بالذات فإنه في علاقاته الشخصية بالآخرين يقدر نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب

ذكاءً وتفكيراً، ويقدر نفسه بدرجة متوسطة في أداء عمله. ومهما كان الأمر فإن الناس يحاولون في كل المواقف(بصرف النظر عن القيمة المبدئية التي قدروها لأنفسهم) أن يسلكوا طرقا تدعم تقدير الذات وقد يكون تحقيق ذلك صعبا في بعض الأحيان حيث إن الحوافز والآراء تعبر عن الواقع مما تؤدي إلى نوع من الصراع بينها مما يهدد تقدير الذات، ويبدو أنه لا يستطيع الخروج من هذا الصراع بدون عدم إشباع (رفض متطلبات الفرد)أو الوقوع في خطأ(رفض متطلبات الذات العليا) أو الإصابة بالضرر (رفض متطلبات الذات) وتكون النتيجة هي القلق والشعور بالخوف، ولهذا فإن تهديد تقدير الذات يعمل على إحداث توازن بين الحاجات المتصارعة ولا توجد طريقة سهلة للتخلص من الصراع ولكن كل ما تفعله الذات هو في مرحلة وقاية نفسها من القلق الذي يحدثه الصراع.

وأكد فائق (1963)، أن تقدير الذات بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد ينقله إلى الآخرين بالأساليب التقليدية المختلفة. و من خلال أهمية العوامل البيئية والعوامل الشخصية في تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد، فإنه يتوتر انفعاليا ،كما أن غياب التعرف على الذات في حقيقته مقاومة للتعرف على الذات التي تصل إلى اختلاف أن العوامل الدينامية الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات ، والحكم الانفعالي عليها، وذكر فهمي و القطان (1979) **أن** هنالك نوعين من العوامل المؤدية إلى تكوين ذات مرتفع أو منخفض. عوامل تتعلق بالفرد نفسه، فلقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الفرد تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي، بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعاً بصحة نفسية جيدة ساعد ذلك على نموه نمواً طبيعياً، ويكون تقديره لذاته مرتفعاً، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة، وبالتالي ينخفض تقديره لذاته.وعوامل تتعلق بالبيئة الخارجية، وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربى ونشأ فيها الفرد، وكذلك نوع التربية ومنها: هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة ؟وهل يقرر لنفسه ماذا يريد؟ وما نوع العقاب الذي يفرض عليه ؟ ونظرة الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أو عداء).وهذا يعني بقدر ما تكون الإجابة عن هذه الأسئلة موضوعية وايجابية بقدر ما تؤدي إلى درجة عالية من تقدير الذات.ويذهب عبد الفتاح(1987)، إلى أن العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته كثيرة منها ما يتعلق بالفرد نفسه، مثل استعداده وقدرته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها: ما يتعلق بالبيئة الخارجية، وبالأفراد الذين يتعامل معهم إذا كانت البيئة تهيئ للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع، فإن تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت البيئة محبطة، وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته، ولا يستطيع تحقيق طموحاته فأن تقدير الفرد لذاته ينخفض، وكذلك فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب ، لكن يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد، وقدراته العقلية، وسمات شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها. كما أن

تقدير الذات يتغير في المواقف المختلفة كتغيير مفهومنا لذواتنا في المواقف المختلفة أيضا، فقد يقدر الفرد نفسه بدرجة كبيرة في علاقاته الشخصية بالآخرين، ويقدر نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب ذكاء وتفكيرا، ويقدر نفسه بدرجة متوسطة في أداء عمله.

أما عن العلاقة بين استراتيجيات التعليم السطحية والفعال ومفهوم تقدير الذات فقد أورد ستبيك Stipke ,(1996) **أن** استراتيجيات التعليم السطحي "Superficial Learning Strategies" تعبر عن طرق التعلم والاستذكار التي يستخدمها الطلبة لإدراك معلومات ومعارف المادة الدراسية وتتمثل في التخمين والنقل من الآخرين والتركيز فقط على تذكر المادة دون فهم وتخطي الأجزاء الصعبة، أما استراتيجيات التعليم الفعال (Affective Learning Strategies) فتعبر عن طرق التعلم والاستذكار التي يستخدمها الطلبة؛ لإدراك معلومات ومعارف المادة الدراسية، وتتمثل في تكامل وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة وطرح الأسئلة، وأخذ الملاحظات والإتقان ،وإعادة الصياغة والتلخيص، والتمكن من مادة الموضوع. ويتضح أن اختلاف القدرة يؤدي إلى إختلاف استراتيجيات التعليم، كما أن أهداف الأداء تؤدي إلى استراتيجيات التعليم الفعالة والسطحية على الترتيب، فقد زعمت دويك واليوت (1983),Dweek & Elliott أن الراشدين يستخدمون تصورين للقدرة هما: تصور الوجود الثابت للقدرة يرتبط بالافتراضات نحو القدرة من حيث توزيع الأفراد بصورة غير متساوية (بمعنى أن البعض لديه منها أكثر من الآخرين) وإنها سمة عامة تؤثر في التعليم والأداء في المجالات المختلفة ' وتصور التزايد الأدائي للقدرة، وفيه تتكون الخبرة من المهارات والمعارف تتسع بمرور الوقت، وتزيد خلال السلوك الأدائي للفرد، والقدرة بهذا التعريف، تتطور من خلال الدراسة والممارسة. (1989),Stipke.

ولقد زعمت دويك،Dweek (1979) أن مفاهيم الطلاب للقدرة العقلية لها معان مهنية هامة من حيث سلوكياتهم في سياقات الإنجاز. إن هدف الطلاب الذين يتبعون مفاهيم الوجود الثابت للقدرة هو أن يظهروا بمظهر البراعة، بصرف النظر عن كمية التعليم التي تعلموها. هؤلاء هم الواثقون دون تحفيز قدرتهم، ينشدون الفرص لإظهار تلك القدرة، ولكنهم يميلون لاختيار المهام التي لا يوجد فيها أي احتمال للفشل، ولا يعتبرون أن هناك حدوداً لقدراتهم ويواجه بعض هؤلاء الطلاب صعوبة تهبط فعالية الذات لديهم بصورة كبيرة، ويتجنبوا مواقف التحصيل. الطلاب الذين لديهم مفهوم الوجود الثابت للقدرة، ومتدني الثقة في قدرتهم، باستثناء هؤلاء الذين لديهم نقص ظاهر في القدرة إذا أعطوا اختيار للمهام فإنهم سوف يختارون المهام السهلة جداً، أو الصعبة جداً، لكي لا يعزى الفشل بالضرورة على القدرة المنخفضة إن لم يتمكن الطلاب من اختيار المهام التي يؤدونها، كما هي الحالة في المدرسة عادة، فقد يشعرون بعجز التعلم كما أوضح ستيبك، Stipke (1998).وأكد أيضاً على أن الأطفال الذين يتبنون مفاهيم الزيادة الأدائية للقدرة إلى الظهور بمظهر البراعة لكن أن يكونوا بارعين بزيادة مستويات مهاراتهم، فعندما يفشلون فإنهم يفترضون أن الممارسة والجهد

سوف تزيدان من فرصهم المستقبلية للنجاح. مثل هؤلاء الأطفال يختارون مهاماً ذات صعوبة متوسطة أكثر من المهام السهلة جداً والتي تتطلب جهدا قليلاً، أو المهام الصعبة جداً التي سيكون إنجازها غير ممكن، إنهم يظهرون سلوكيات التوجه نحو الإتقان، وهكذا يشددون على الجهد باستخدام استراتيجيات فعالة، ويكابرون عندما يواجهونها.

وذهب أميس، Ames(1988,) إلى القول إن أهداف الإتقان ارتبطت باستخدام استراتيجياتها في حل المشكلة الفعالة، ولقد وجد أن الطلاب ذوي الدرجات العالية على مقياس التوجه نحو الإتقان في العلوم قرروا استخداماً أكثر توافقاً لاستراتيجيات ما وراء المعرفة (مثال: تلخيص المادة غير المفهومة ، وأن يسألوا أسئلة أثناء العمل، ويربطوا بين حل المشكلات الحالية والماضية) وأقل استخداماً للاستراتيجيات السطحية (بمعنى النقل ، التخمين ،وتخطي الأسئلة) عن الأفراد المتوجهين للأداء بصورة أكبر باستخدام استراتيجيات التعليم الفعالة (التخطيط، وتنظيم المادة ،ووضع الأهداف) المعروفة بتسيير التعلم واستراتيجيات المعالجة العميقة (تمييز المعلومات الهامة من غير الهامة، ومحاولة فهم ومواءمة المعلومات الجديدة للمعلومات المعروفة وفهم ما يسمع).

وفي دراسة حمدان (2007) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات، وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبه جامعة القدس على عينة عشوائية بلغت (354) طالباً وطالبة وعلاقته ببعض المتغيرات (الجنس،الكلية ، معدل الطالب التراكمي ،مكان السكن،مستوى الدخل) حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير السكن ومستوى الدخل. و اتفقت دراسة بكر (1993) مع دراسة حمدان فيما يتعلق بعلاقة تقدير الذات مع مكان السكن . إلا أنها اختلفت فيما يتعلق بالجنس. حيث هدفت دراسة بكر (1993) إلى معرفة تقدير الذات عند الفرد الفلسطيني داخل الضفة الغربية، وقطاع غزة المحتلين، وعلاقته بمتغيرات الجنس، ومكان السكن . وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (200) أسرة من الضفة الغربية و (100) أسرة من غزة وتم اختيار (620 فردا) من هذه الأسر. وخرجت الدراسة بنتائج أشارت إلى أن مستوى تقدير الذات عند الفرد الفلسطيني أعلى مما كان متوقعا بالمقارنة مع اقرانه من العالم العربي وبينت الدراسة أن جنس الفرد ومكان سكنه لا يلعبان دورا حاسما في مستوى تقديره لذاته، وأن متوسطات الذات عند أطفال الضفة أعلى عموماً من متوسطات تقدير الذات عند أطفال قطاع غزة. فيما ركزت دراسة زكرمان Zuckerman، (1985) على دراسة الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات، ومفهوم الذات، ومدى تأثير ذلك في أهدافهم في الحياة ، وذلك في المرحلة الجامعية . وبلغ أفراد العينة (804) طالبه ، و (127) طالباً . وبينت نتائج الدراسة أنه بالرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات العام .إلا أن الذكور قد حصلوا على درجات أعلى على

مقياس تقدير الذات في مجال العلوم، الرياضيات، والقيادة و الخطابة والتوافق الشخصي و الاكتفاء الذاتي.

و في دراسة هسوين(Hsuen ,1997).التي أجريت على (116 أمريكياً و117 تايوانياً)، وقد أخد التلاميذ من الصفين الرابع والسادس الابتدائي الموهوبين اشترك منهم (50 أمريكي و 43تايواني) في تجربه لاستجابات التحدي اتضح لديهم معتقدات قوية حول مفهوم "تزايد القدرة، وكان لديهم ثقة كبيرة في قدرتهم على التعلم، وكان لديهم أهداف قوية وكانوا يريدون الحصول على درجات جيدة واستحسان المعلم، وكانت استجاباتهم مختلطة لبنود هدف الأداء وفضلوا مهاما صعبةٌ في القراءة، والرياضيات، وأظهروا قدرة في مواجهة الصعوبة، ولم يظهروا فروقاً جماعية في تفضيلا تهم لسلوك التحدي، وقد أكدت دراسة أميس ,Amse (1988).التي أجريت في أمريكيا على (176) من طلبة الصفوف الثاني والثالث الإعدادي والمرحلة الثانوية من الطلاب المتقدمين أكاديميا، و أوضحت النتائج أن الذين لديهم قدرة على تحقيق أهداف الإتقان في حجرة الدراسة قرروا استخدام أكثر الاستراتيجيات الفعالة وكان لديهم اعتقاد قوي بأن النجاح ينبع من الجهد، ومن أدركوا أهداف الأداء كانوا يميلون بوضوح نحو التأكيد على قدرتهم وتقويم قدرتهم سلبا، وعزوا الفشل لنقص القدرة واتضح أن أهداف الإتقان يفسر توكيد أنماط الدافعية التكيفية. واتضح في دراسة شو ,Cho (1991).أجريت في كوبا وجود علاقة ارتباط دالة بين التوجه نحو هدف الإتقان واستخدام استراتيجيات التعليم، ومن التوجه نحو هدف الإتقان وعزو النجاح للجهد وعدم وجود علاقة دالة بين التوجه نحو أهداف الأداء واستخدام استراتيجيات التعلم وبين توجه الطلبة نحو هدف الأداء، ولم تظهر تلك الفروق بين طلبه الإبتدائي. و في هذا السياق أوضحت دراسة ميكي،Meece (1988) أن تلاميذ الصفين الخامس والسادس الإبتدائي أكدوا بصورة كبيرة على أهداف الإتقان، وتبين وجود انهماكا معرفيا عالياً في الأنشطة العلمية لديهم، أما من كان توجههم نحو اكتساب التقدير الاجتماعي وسرور المعلم أو تجنب العمل فقد قرروا انهماكا معرفيا منخفضا في تلك الأنشطة.

واسفرت دراسة ليَ (Lee,1996) عن وجود ارتباط بين تلك الأنماط باستراتيجيات التعليم، وسلوكيات حجرة الدراسة، وركزت النتائج على قيمة الدافعية المفضلة للتعلم، من الدافعية الداخلية، والسمات الدافعة العامة من الحالات الدافعية في المواقف الخاصة، كما ركزت على أهمية وضع محتوى مادة الموضوع في الاعتبار. وأشارت نتائج دراسة كيير ،Carr(1997)التي أجريت على تلاميذ الصف الأول الابتدائي كان كل طفل أقل حبا لاستخدام الإستراتيجيات الصريحة، وأكثر حبا لاستخدام الإستراتيجيات المضمرة والاسترجاع من الذاكرة في جلسة المجموعة، ولقد كان ما وراء المعرفة منبئا لاستخدام الإستراتيجيات، كما توصل زهانج Zhang(1995). في دراسة على طلبه الصفي العاشر والثاني عشر اتضح أن تكرار استخدام الأفراد لإستراتيجية كلية متوسطة لتعلم اللغة كان منخفضاً، كما كانت فعالية قبولهم لتعلم اللغة متوسطة، ووجدت علاقة موجبه بين تكرار

استخدام الإستراتيجية وفعالية التوافق وكانت متغيرات الدراسة (الشدة وفعالية الذات وقيم المهمة) كلها منبئات دالة لتكرار استخدام الإستراتيجية في حين أوضحت دراسة أخرى على تلاميذ ثانية إعدادي وجدت فروقاً بين البنين والبنات لصالح البنات ست استراتيجيات تنظيم ذاتي للتعليم من عشر كما وجدت فروق دالة بين الذكور والإناث من الصفين العاشر والثاني عشر توضح أن درجات الإناث كانت أعلى من درجات الذكور في تكرار استخدام الإستراتيجية وقابليتهم لتعلم اللغة (Zhang,1995) ويشير ستبيك1998(,Stipke) إلى أنه يمكن أن تستخدم إستراتيجيات التعليم الفعالة أو إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنظيم تعلم الفرد ولقد قام الباحثون بدراسة أنواع كثيرة من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي تتضمن التخطيط ووضع الهدف وتوجيه الأسئلة واختبار الفهم والتفكير في المادة الجديدة، والبحث عن الأفكار الأساسية، وربط المعرفة الجديدة بالقديمة، والتوصل للاستنتاجات والتنبؤات، والتأكد من تسجيل، وتنظيم الملاحظات، وحفظ السجلات، ومشكلات الممارسة والتسميع والإبداع في فن الاستذكار. لقد وجدت (Carr,1997) فروقاً في عينة ثانية إعدادي بين البنين والبنات لصالح البنات في ست استراتيجيات للتنظيم الذاتي للتعلم وهي التنظيم والتمويل وطلب المعلومات والتركيب البيئي والتسميع والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين ومراجعة السجلات بصفة عامة، كذلك الدرجة الكلية للاستراتيجيات ولم توجد فروق في الاستراتيجيات الأربع الباقية وهي: تحديد الهدف، والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، ومكافأة الذات. وفي استخدام إستراتيجية الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإبتدائي كانت البنات أكثر حبا للعد على الأصبع واستخدام الاسترجاع (من الذاكرة) لحل المشكلات المرتبطة بالجمع والطرح. لقد أشار براون Brown (1998). إلى أن طلاب العلمي كانوا أكثر حبا لاستخدام الاستراتجيات السطحية بينما طلاب الأدبي أكثر حبا لاستخدام الإستراتيجيات العميقة .

كما تبين من دراسة ستيبك،Stipke (1996,) أن الطلاب الذين لديهم علاقات إيجابية مع معلميهم ينخرطون بصورة كبيرة جدا في عملهم الأكاديمي حيث أن تلك العلاقات ربما تجعل الطلاب ينشدون سرور هؤلاء المعلمين بعمل ما يتوقعونه منهم، ومن الواضح أن ذلك أكثر وجودا خلال المرحلة الإبتدائية ويتناقص الإنجاز المدرسي لديهم بعد ذلك فيصبحون أبطأ تعلماً أو يجدون صعوبات على العمل المدرسي نتيجة انخفاض الدعم، والتشجيع، والرعاية، سواء من المعلمين أو الوالدين ، ويكتسب الأطفال في السنوات الإبتدائية العليا من الصف السادس الإبتدائي فهماً كافياً للكمية الوظيفية والملائمة لاستراتيجيات التعليم المختلفة. وذهب سكران(1995).إلى أن تلاميذ الصف الرابع يمكنهم الحكم على أعمالهم المدرسية دون أن يخبرهم المعلم بدرجة أفضل من تلاميذ الصف الخامس، وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بينما تلاميذ الصف الخامس يعتمدون على أنفسهم في القيام بأعمالهم المدرسية بدرجة أفضل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي محك داخلي لأعمالهم أفضل من

تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وفحصت دراسة أميس,Ames (1988).التي أجريت على طلبه المرحلة الاعدادية، العلاقة بين الميل لاستخدام استراتجيات التعلم وأهداف الإتقان والأداء واتضح أن الطلبة أكدوا على أهداف الإتقان وقرروا إستخداما أكثر للإستراتيجيات الفعالة وكان لديهم اعتقاد قوي أن النجاح ينبع من الجهد.

في حين توصل (Zhang,1995).في دراسة على طلبه الصفين العاشر والثاني عشر كانت متغيرات الدافعية كلها منبئات دالة لتكرار استخدام إستراتيجية تعلم اللغة (وعلى طلبه الصف الأول الثانوي وجد ارتباط موجب بين هدف الإتقان وكل من الجهد والحظ، ووجد ارتباط سالب بين هدف الإتقان وكل من القدرة والمهمة ووجد ارتباط موجب بين هدف الأداء وكل من القدرة والمهمة، ولم يوجد ارتباط بين هدف الأداء وكل من الجهد والحظ، وفي دراسة سميث ,Smith (2000)التي بعنوان مفهوم الذات والأداء الأكاديمي الشفوي لأساتذة المرحلة الأساسية والثانوية . تم اقتراح نماذج تعتمد على المبادئ السيكولوجية والإدراكية وكذلك السلوكية المعرفية(السلوك المعرفي) بهدف فهم التأثير المباشر وغير المباشر لمفهوم الذات ومعرفه قلق الامتحان، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي للعائلة، تم تطبيق ذلك عن طريق دراسة الأداء الأكاديمي الشفوي على (260) أستاذا من المرحلة الأساسية المتوسطة و (159) أستاذا من المرحلة الثانوية، تم استخدام التحليلات ذات الجوانب المتعددة، حيث أشار هذا التحليل إلى وجود اختلافات هامة بين مجموعتي الأساتذة فيما يتعلق بالتحليل الذاتي لمفهوم الذات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

ما زالت أساليب استخدام استراتيجيات التعليم المختلفة و تطوير الذات، يسودها شيء من الضبابية في مجتمعنا العربي. فمن خلال قيام الباحثين بمسح للدراسات ذات العلاقة في الوطن العربي بشكل عام و في المجتمع الفلسطيني بشكل خاص، و جد أن هنالك قلة في الدراسات التي تناولت مثل هذه المتغيرات، باستثناء بعض الدراسات، التي تم الإشارة إليها في الخلفية النظرية. وعلى الجانب الأخر فقد و جد الباحثان بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات و تقدير الذات و متغيرات أخرى متنوعة مثل السلوك العدواني، المستوى الاقتصادي ، الإعاقة. الأمر الذي حدا بالباحثين تناول مثل هذه الدراسة لعلها تكون مساندة للعاملين في العلوم التربوية والنفسية من خلال إثراء العملية التعليمية والتعرف على مواطن القوة والضعف في استراتيجيات التعليم الفعال والسطحي وعلاقتها بتقدير الذات.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما مستوى العلاقة الارتباطية بين كل من إستراتيجيات التعليم (الفعال /السطحي) وتقدير الذات لدى طلبه الصف الحادي عشر في محافظة الخليل ؟ وهل تختلف درجات متوسطات كل من التعليم

الفعال والسطحي وتقدير الذات باختلاف كل من (الجنس، التخصص، المستوى الاقتصادي، مكان السكن)؟

و يتفرع من هذا السؤال مجموعة أسئلة فرعية.

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعليم السطحي و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل؟

2- هل تختلف متوسطات درجات كل من التعليم الفعال و السطحي و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر باختلاف الجنس(ذكور/ إناث)؟

3- هل تختلف متوسطات درجات كل من التعليم الفعال و السطحي و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر باختلاف التخصص(علمي/ أدبي)؟

4- هل تختلف متوسطات درجات كل من التعليم الفعال و السطحي و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر باختلاف المستوى الاقتصادي(متدني/ متوسط / مرتفع)؟

5- هل تختلف متوسطات درجات كل من التعليم الفعال و السطحي و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر باختلاف مكان السكن (مدينة / قرية)؟

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعليم الفعال على تقدير الذات لدى طلاب وطالبات الصف الحادي عشر في محافظة الخليل لما يترتب من أثر على أهمية فهم مدى الأثر الذي يتغير به تقدير الذات جراء استخدام هذه الإستراتيجيات، و لعل المتتبع للواقع التعليمي في المدارس يجد شح في الدراسات التي تفسر نوع العلاقة. ومن هنا انبثقت أهمية هذه الدراسة من الحاجة إلى توضيح هذه العلاقة و التي من شأنها أن تؤدي إلى الاهتمام بتقدير الذات لدى طلبه الصف الحادي عشر بمحافظة الخليل من خلال استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال والسطحي.

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعليم الفعال السطحي وبين تقدير الذات لدى طلاب وطالبات الصف الحادي عشر في مدينة الخليل.
- تهدف إلى معرفة الفروق في درجات التعليم الفعال والسطحي ومتغيرات كل من (الجنس، والتخصص، والمستوى الاقتصادي، ومكان السكن).

مصطلحات الدراسة :

إستراتيجيات التعليم الفعال : طرق التعلم و الاستذكار التي يستخدمها الطلبة لأدراك معلومات و معارف المادة الدراسية، و تتمثل في تكامل وربط المعلومات الجديدة بالمعارف القديمة وطرح الأسئلة و أخذ الملاحظات و الإتقان وإعادة الصياغة و التلخيص و التمكن من مادة الموضوع .(Stipke,1998)

- **إستراتيجيات التعليم السطحي :** هي طرق التعليم و الاستذكار التي يستخدمها الطلبة لأدراك معلومات و معارف المادة الدراسية دون فهم، و تتمثل في التخمين و النقل من الآخرين و التركيز فقط على تذكر المادة دون فهم، و تخطي الأجزاء الصعبة.

.(Stipke,1998)

- **تقدير الذات:** نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته، و مدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور و المركز الأسري و المهني و بقية الأدوار التي يمارسها الفرد في مجال العلاقة بالواقع .

(كامل ، 1993).

و يعرف الباحثان تقدير الذات وإستراتيجيات التعليم إجرائيا : بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياسي تقدير الذات و إستراتيجيات التعليم الذي استخدمهما الباحثان في هذه الدراسة.

- حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب الصف الحادي عشر في محافظة الخليل خلال الفصل الدراسي الأول 2007/2006 .كما تحددت الدراسة بالأدوات المستخدمة وهي مقياس استراتيجيات التعليم السطحي و الفعال :(Superficial and Active Learning Strategies Scale) والذي أعده ستبيك وجرالينسكي (Stipke and Gralinski) ونقله إلى العربية زايد (2003)، وكذلك مقياس اختبار تقدير الذات لهيلمرتش ، ستاب و ايرفن،(Halmareich,Stapp and Ervin) الذي نقله للعربية محمد (1991).

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة : استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لكونه أكثر المناهج ملائمة لهذا النوع من الدراسات.

عينة الدراسةالإستطلاعية :

بعد ان تم التأكد من صلاحية اداتي الدراسة على عينة استطلاعية بلغت (72) طالباً و طالبة منهم (30) طالباً،(42) طالبة و جميعهم طلبة الصف الحادي عشر من مدرسة الحسين بن علي و مدرسة وداد ناصر الدين في محافظة الخليل. و من الجدير بالذكر أن العينة الاستطلاعية لم تدخل ضمن العينة الاساسية.

ثم قام الباحثان في الدراسة الأساسية باختيار عينة عشوائية بسيطه بلغت (120) طالباً وطالبة منهم (51) طالباً و (69) طالبة، وجميعهم من طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل.

و الجدول رقم (1) يوضح المتغيرات الديمغرافية.

جدول رقم (1)

يوضح خصائص العينة الديمغرافية(ن= 120)

المتغيرات	المستوى	العدد	النسب المئوية
الجنس	ذكر	51	42,5
	أنثى	69	57,5
التخصص	علمي	78	65
	أدبي	42	35
المستوى الاقتصادي	متدني	**7**	**5,8**
	متوسط	**108**	**90,0**
	مرتفع	**5**	**4,2**
مكان السكن	مدينة	**68**	**56,7**
	قرية	**52**	**43,3**

أداتا الدراسة :

في ضوء الأطلاع على الدراسات ذات العلاقة قام الباحثان باستخدام أداتين للدراسة على النحو التالي :

1- مقياس استراتيجيات التعليم السطحي و الفعال :(Superficial and Active Learning Strategies Scale) والذي أعدة ستبيك وجرالينسكي (Stipke and Gralinski) ونقله إلى العربية زايد (2003) و هو مقياس مكون من (11) فقرة ، رتبه الباحثان بحيث تكون الفقرات من

(1–5) لقياس التعليم السطحي و الفقرات من (6–11) لقياس التعليم الفعال. أوافق بشدة (خمس درجات)،وأوافق (أربع درجات)، وموافق إلى حد ما (ثلاث درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة(درجة واحدة).وهذا يشير إلى أن الدرجة القصوى (55)درجة، والدرجة الدنيا (11) درجة .

2–اختبار تقدير الذات لهيلمرتش ، ستاب و ايرفن:(Halmareich,Stapp and Ervin) ، من جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية و ذلك للتعرف على تقدير المراهقين و الراشدين لذواتهم و يحمل هذا الاختبار اسم ("TSBI" , Texas Social Behaviour Inventory)، و نقلة للعربية محمد (1991)، و يتكون من (32) عبارة أمام كل منها خمسة اختيارات هي : لا تنطبق إطلاقا، وتأخذ (خمس درجات) ،لا تنطبق كثيرا تأخذ(أربع درجات)، تنطبق إلى حد ما، تأخذ (ثلاث درجات) ، وتنطبق إلى درجة كبيرة تأخذ (درجتان) . وتنطبق تماما تأخذ (درجة واحدة). وهذا يشير إلى إن الدرجة القصوى 160 والدرجة الدنيا 32 .

ثبات وصدق أداتي الدراسة :

تم استخراج الثبات عن طريق استخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا(Coronbach Alpha) للمقياسين حيث بلغ ثبات مقياس التعلم السطحي والفعال(0,75) وبلغ ثبات مقياس تقدير الذات (0,73) وهذا يعني أن المقياسين يتمتعان بدرجة عالية ومقبولة.

صدق أداة الدراسة .

تم التأكد من صدق أداتي الدراسة بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson coefficient correlation) لفقرات أدوات الدراسة مع الدرجة الكلية، الذي يوضح أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداتي الدراسة مع الدرجة الكلية للمقياسين مقبولة (الأول للتعليم الفعال والسطحي والثاني لتقدير الذات) كانت دالة إحصائيا ، مما يشير إلى أن الاتساق الداخلي لفقرات أداتي الدراسة مطمئنة، وأنهما تشتركان معاً في قياس إستراتيجية التعليم الفعال السطحي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة في محافظة الخليل .

جدول رقم (2)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس استراتيجيات التعليم الفعال والسطحي مع الدرجة الكلية

الفقرات(مقياس التعليم الفعال والسطحي)	قيمة(ر)	الدلالة الإحصائية
1–عادتي أن أُقدر كمية من العمل حتى أنتهي بسرعة.	0,21	0,035

2–أنتظر عادة لأرى ما يفعله التلاميذ الآخرون ثم أفعل مثلهم.	0,23	0,019
3–أسأل نفسي عادة بعض الأسئلة أثناء المذاكرة للتأكد من وضوح معنى ما أقوم به من عمل .	0,22	0,030
4–عادة أقوم بعملي دون تفكير .	0,36	0,000
5–أكتب عادة بعض الملاحظات أثناء المذاكرة.	0,56	0,000
6–أشرح أو أكتب بعض الأفكار بأسلوبي الخاص.	0.51	0.000
7–أترك عادة الأجزاء الصعبة .	0.32	0,001
8–أنقل الإجابات عادة من أحد زملائي.	0,41	0,000
9–أراجع عادة المعلومات التي لا أفهمها.	0.35	0,000
10–أقوم عادة بأداء عملي فقط وأتمنى أن يكون صوابا.	0,42	0,000
11–أحاول عادة فهم الأجزاء الصعبة بمجهودي الخاص.	0,36	0.000

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم(2) أن جميع فقرات الدراسة ذات علاقة ارتباطيه مع الدرجة الكلية لاداة الدراسة مما يشير إلى صدق أداة المقياس.

جدول رقم (3)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية

الفقرات(مقياس تقدير الذات)	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
1–من غير المحتمل أن أتحدث مع غيري من الناس حتى يبدأ هو في التحدث معي .	0,45	0,000
2–اتصف بأنني غير بارع في المواقف الاجتماعية.	0,54	0,000
3–من الصعب علي أن أدافع عن وجهة نظري حينما أواجه بآراء الآخرين.	0.43	0.000
4–أنا ذو شخصية قوية.	0,14	0.021
5–عندما أعمل مع مجموعة فأنني أرغب في أن أتحمل مسؤولية بعض الأشياء .	0,44	0,000
6–أنا واثق من نفسي.	0,40	0.000
7–عادة ما أتوقع نجاحي في الأعمال التي أقوم بها.	0,34	0,001
8–اشعر بأنني واثق من مظهري .	0,22	0,003

9-أنا أحب الاختلاط بالآخرين.	0,44	0,031
10-اشعر بالراحة كلما تقربت من شخص له سلطة أو نفوذ عالٍ.	0,21	0,000
11-أتمتع بوجودي مع الآخرين وأعمل باستمرار على تجنب المواجهات الاجتماعية معهم .	0,04	0,000
12-حينما أكون في وسط مجموعة وأريد أن أقول شيئا ما يصبح تفكيري مشوشا .	0,04	0,000
13-حينما أكون في مجموعة فانني عادة أفعل ما يريده الآخرين ولا أقدم أنا أية اقتراحات.	0,04	0,038
14-حينما اختلف مع الآخرين فان رأيي عادة هو الذي يؤخذ به	0.010	0.003
15-اشعر بأنني واثق من سلوكي الاجتماعي.	0.020	0,001
16-اشعر بالثقة في قدرتي على أن اقترب من أي شخص وأن أتعامل معه .	0,12	0,000
17-أحاول باستمرار أن أسيطر على المواقف المختلفة.	0,11	0,000
18-اتصف بأنني سعيد .	0,23	0,002
19-ينظر الآخرون إلي باحترام.	0,14	0.001
20-أتمتع بوجودي في مقدمة مجموعة كبيرة من المشاهدين.	0,14	0.002
21-حينما أقابل شخصا غريبا فغالبا ما اعتقد بأنه أفضل مني.	0,38	0,000
22-أتمتع باللقاءات الاجتماعية لأنها تجمعني بالآخرين .	0,44	0,000
23-من الصعب علي أن ابدأ محادثة مع الغرباء .	0,01	0.004
24-من الطبيعي أن يلتفت الآخرون لي عند اتخاذ القرارات.	0,52	0,000
25-أصر على مواجهة الآخرين بجرأة .	0,52	0,000
26-اشعر بالأمان والاطمئنان في المواقف الاجتماعية.	0,41	0,000
27-أحب أن أمارس تأثيري في المواقف الاجتماعية .	0,52	0,000
28-يبدو أنني غير قادر على أن ادع الآخرين يهتمون بي أو يعاملونني بكياسة أو لطف .	0,60	0,000
29-أفضل ألا أكون مسئولا عن الآخرين إلى درجة كبيرة.	0,44	0,000
30-أشعر بالراحة حينما يتقرب مني شخص ذو نفوذ أو سلطة.	0,31	0.001
31-أصف نفسي بأنني متردد وغير قادر على اتخاذ قرار .	0,31	0,020
32-ليس لدي أي شكوك حول مقدرتي أو كفاءتي الاجتماعية.	0,02	0,001

يتضح لنا من النتائج الواردة في الجدولين (2و3) أن درجات صدق المقياسين جاءت مناسبة بدرجتها الكلية مما يشير إلى أن فقرات المقياسين تتمتعان باتساق داخلي وأنها _ الفقرات_ تشترك في قياس تقدير الذات .

المعالجة الإحصائية للبيانات :-

بعد جمع بيانات الدراسة قام الباحثان بمراجعتها تمهيدا لإدخالها للحاسوب لعمل المعالجة الإحصائية للبيانات ، وذلك لإستخراج الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار ت (t.test) واختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ومعامل الثبات كرونباخ الفا. (Coronbach Alpha) وكذلك مستوي الدلالة ومعامل الارتباط بيرسون، لمعرفة علاقة كل من التعليم السطحي والتعليم الفعال بتقدير الذات، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

اولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول و الذي ينص : ما مستوى العلاقة الإرتباطية بين كل من إستراتيجيات التعليم (الفعال /السطحي) وتقدير الذات لدى طلبه الصف الحادي عشر في محافظة الخليل ؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون(Pearson Coefficient correlation). يبن مقياس التعليم (الفعال / السطحي) ومقياس تقدير الذات والجدول(4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

يبين قيمة الارتباط للمقياسيين، التعليم (الفعال/ السطحي) وعلاقته بتقدير الذات.

المقياسان	معامل الارتباط مع تقدير الذات	مستوى الدلالة
التعليم (الفعال/السطحي) وتقدير الذات	0,302	0,01

يلاحظ من الجدول رقم(4) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة الارتباط(0.302) بين التعليم (الفعال/السطحي) وتقدير الذات ومستوى دلالة(0.01) مما يشير إلى أن العلاقة ضعيفة بين التعليم الفعال وتقدير الذات.

وعلى الرغم من أن العلاقة بين بعد التعليم (الفعال / السطحي) في مقياس استراتيجيات التعليم وتقدير الذات ضعيفة إلا أنها دالة إحصائيا، وهذا يعني أن التعليم الفعال يجعل الطلبة قادرين على

اكتساب مهارات ومعارف واتجاهات ايجابية تعزز من الثقة بالنفس ومن ثم التقدير لذواتهم، أي أنه كلما كان التعليم مناسبا لقدرة المتعلم واستعداده كان أسهل له وتحقيقا لحاجاته وميوله ورغباته، وبالتالي يكون أكثر توافقا مع ذاته ومع الآخرين من الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ولهذا فان فعالية التعليم تتأثر بدرجة ذكاء وكفاءة واتجاه وميول شخصية المتعلم في مخرجات العملية التربوية، علاوة على ضبط مدى تجانس خصائص المتعلمين في حجرة الدراسة سواء من حيث سماتهم الشخصية أو قيمهم واتجاهاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض متغيرات دراسة تشو، Cho (1991) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التوجه نحو هدف الإتقان واستخدام استراتيجيات التعليم وبين التوجه نحو هدف الإتقان وعزو النجاح للجهد، واختلفت من حيث عدم وجود علاقة دالة بين التوجه نحو أهداف الأداء واستخدام استراتيجيات التعليم، وبين توجه الطلبة نحو هدف الأداء وعزو النجاح للجهد.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الاول و الذي ينص : هل توجد علاقة ارتباطيه بين إستراتيجية التعليم السطحي و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل؟

ولفحص هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Coefficient Correlation). بين مقياس البعد الفرعي (التعليم السطحي) ومقياس تقدير الذات .
والجدول رقم (5) يوضح ذلك .

جدول رقم (5)

يبين قيمة الارتباط للمقياس الفرعي (التعليم السطحي) وعلاقته بتقدير الذات.

المقياس (البعد)	معامل الارتباط مع تقدير الذات	مستوى الدلالة
التعليم السطحي* تقدير الذات	−0,248	0.006

من خلال المعطيات الواردة في جدول رقم(5) يتضح وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين التعليم السطحي وتقدير الذات، أي كلما زاد التعليم السطحي في استراتيجيات التعليم ينخفض تقدير الذات في استجابات طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة الخليل.

وتعد هذه النتيجة منطقية لأن الطلبة كلما كان تحصيلهم نحو التعلم سطحي نجد تقديرهم لذواتهم منخفضاً، وبالتالي يشعرون بالنقص والدونية مقارنة بزملائهم.

وهذا ما أشار إليه كوبر سميث Cooper Smith(1976) في تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه، بنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته

، ويعني هذا أن حكم الفرد اتجاه نفسه قد يكون تقديرا بالموافقة أو الرفض، وعدم المسايرة، فقد يتقبل الطالب المعلم وزملاءه والوسط الذي يعيش فيه داخل المدرسة وخارجها، ويتجلى هذا في سمته الشخصية، وفي مجمل سلوكياته المعبرة عن المسايرة، وارتفاع تحصيله العلمي، وقد يعبر عن الرفض وعدم القبول من المعلم وزملائه والوسط الذي يعيش فيه وأيضا يظهر ذلك من خلال سلوكياته غير المرغوبة أمام الآخرين، علاوة على عدم قناعته بالتحصيل الدراسي ومن ثمة قد يلازمه التعليم السطحي، وعدم التفكير في الطموح، وعدم تقديره لذاته، بل الاستسلام الكامل لما هو فيه، وهذا ما أكده استيبك Stipke (1996) في أن استراتيجيات التعليم السطحي تعبير عن طرق التعلم والاستذكار التي يستخدمها الطلبة لإدراك معلومات عن المادة الدراسية، تتمثل في التخمين والنقل من الآخرين دون بذل الجهد على فهم وتخطي الأجزاء الصعبة في العمليات المعرفية، وإهمال عمليات الربط بين السابق واللاحق، وإيجاد العلاقات، وغالبا هؤلاء الطلبة ما يواجهون صعوبة في تقديرهم لذواتهم، لذا نجدهم يتجنبون مواقف اكتساب التحصيل لما لديهم من مفهوم نحو الوجود الثابت للقدرة، ومنخفضي الثقة في تقديرهم لذاتهم، وبالتالي يشعرون بالعجز نحو اكتساب المعرفة.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زهانج Zahang (1995) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين هدف الإتقان وكل من الجهد والحظ، كما أشارت إلى وجود ارتباط سالب بين هدف الإتقان وكل من القدرة والمهمة، وأيضا وجد ارتباط موجب بين هدف الأداء وكل من القدرة والمهمة في حين لم يتبين ارتباط بين هدف الأداء وكل من الجهد والحظ .

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني و الذي ينص: – هل تختلف متوسطات درجات كل من التعليم (الفعال / السطحي) و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر باختلاف الجنس(ذكور/ أناث)؟

وللتحقق من هذا السؤال تم استخدام اختبار ت (T.test) كما هو واضح في الجدول.

جدول رقم(6)

يوضح متوسطات درجات مقياسي التعليم (الفعال /السطحي) و تقدير الذات لدى طلبه الصف الحادي عشر في محافظة الخليل بحسب متغير الجنس.

المقياسان	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية

1- التعليم الفعال والسطحي 2-تقدير الذات	ذكر	**51**	**3,47**	**0,407**	118	- 0,683	0,499
	أنثى	**69**	**3,52**	**.0,393**			

يتضح لنا من الجدول رقم(6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في متوسطات درجات كل من التعليم الفعال والسطحي وتقدير الذات لدى طلبه الصف الحادي عشر تعزى لمتغير الجنس فقد كان تقدير الذات مرتفعا وباختلاف جنس الطالب.

وتختلف هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع دراسة حمدان (2007) التي أسفرت بعض نتائجها فيما يتعلق بمتغير الجنس وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.وكذلك مع دراسة كيرCarr(1997) التي كشفت عن وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في ستة استراتيجيات للتنظيم الذاتي للتعليم وهي : التنظيم، والتمويل، وطلب المعلومات، والتركيب البيئي، والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين، ومراجعة السجلات بصفة عامة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بكر(1993) التي توصلت إلى أن جنس الفرد الفلسطيني لا يلعب دورا حاسما في مستوى تقديره لذاته، وكذلك مع دراسة زكرمان zekrman (1985) التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات.

والواقع أن تباين هذه النتائج أو اتفاقها أمر طبيعي نظرا لاختلاف الأدوات والإجراءات المنهجية فضلا عن العينات واختلاف المستوى الثقافي والاجتماعي، وكذلك أساليب التنشئة الاجتماعية من عادات وتقاليد في المجتمع الواحد، فكيف عند تعدد الدراسات في مجتمعات مختلفة ومتنوعة فكريا وثقافيا واجتماعيا وسياسيا وتربويا.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث و الذي ينص: – هل تختلف متوسطات درجات كل من التعليم الفعال و السطحي و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر باختلاف التخصص(علمي/ أدبي)؟

وللتحقق من هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test) كما هو واضح في الجدول رقم (7)

جدول رقم(7)

يوضح متوسطات درجات مقياسي التعليم (الفعال /السطحي) و تقدير الذات لدى طلبه الصف الحادي عشر في محافظة الخليل بحسب متغير التخصص.

(المقياسان)	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
– التعليم الفعال	علمي	**78**	**3,562**	**0.406**	118	2,164	0,028

والسطحي –تقدير الذات	أدبي	**42**	**3,399**	**0. 636**			

تشير النتائج في الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجات كل من التعليم الفعال والسطحي وتقدير الذات لدى طلبه الصف الحادي عشر تعزى لمتغير التخصص فقد كان تقدير الذات مرتفعا لدى طلبه التخصص العلمي مقارنة بطلبه التخصص الأدبي.

وتختلف هذه النتيجة المتعلقة بمتغير التخصص مع دراسة زكرمان Zekrman (1985) التي توصلت إلى عدم وجود دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات العام، إلا أن الذكور قد حصلوا على درجات أعلى في مقياس تقدير الذات في مجال العلوم والرياضيات والقيادة والتوافق الشخصي والاكتفاء الذاتي، وكذلك في دراسة بروان Brown(1998) التي أشارت إلى أن طلاب الفرع العلمي أكثر حبا لاستخدام الإستراتيجيات السطحية مقارنة بطلاب الفرع الأدبي الذين كانوا أكثر حبا لاستخدام الاستراتيجيات العميقة .

وتتفق مع دراسة هوسين Hsuen(1997) التي أظهرت قدرة في مواجهة الصعوبة ولم تظهر فروقا جماعية في تفضيلات أفراد العينة نحو سلوك التحدي في الرياضيات والقراءة الصعبة.

ويعزو الباحثان وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياسي التعليم (الفعال /السطحي) و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل بحسب متغير التخصص في محافظة الخليل قد يعود إلى طلبة الفرع العلمي لديهم ضبط داخلي أكثر من أقرانهم في الفرع الأدبي، كذلك يتمتعون بزيادة الدافعية لديهم، نظرا لاستعدادهم، وميولهم ورغباتهم، كما أن مستوى الطموح لديهم أكثر من الطلبة المنتمين إلى الفرع الأدبي إلى حد ما.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع و الذي ينص: هل تختلف متوسطات درجات كل من التعليم (الفعال / السطحي) و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر باختلاف المستوى الاقتصادي(متدني/ متوسط / مرتفع)؟

و للتحقق من هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) و جدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول رقم (8)

توضح نتائج تحليل التباين الأحادي في متوسطات درجات مقياسي التعليم (الفعال/السطحي) وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل بحسب متغير المستوى الاقتصادي .

المقياسان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
– التعليم السطحي والفعال –تقدير الذات	بين المجموعات	**747.**	**2**	**.373**	2,410	0.094
	داخل المجموعات	**18.131**	**117**	**. 155**		
	المجموع	**18,878**	**119**			

تشير البيانات في الجدول رقم (8) إلى عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في متوسطات درجات كل من التعليم الفعال والسطحي وتقدير الذات لدى طلبه الصف الحادي عشر تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، حيث تبين أن قيمة ف (2.410) وبدلالة إحصائية بلغت(0.094) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني أن تقديراً مرتفعا لدى جميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم الاقتصادية. وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بمتغير المستوى الاقتصادي مع نتيجة كل من بكر(1993)، وحمدان (2007)، وقد يعود ذلك إلى تطبيق استراتيجيات التعليم الفعال والسطحي في استخدام أساليب التعزيز داخل حجرة الدراسة مما يبعث إلى التنافس الشريف دون الاهتمام إلى انخفاض المستوى المعيشي.

الجدول رقم (9)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل بحسب متغير المستوى الاقتصادي .

المستوى الاقتصادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متدني	**3,188**	**0,123**

متوسط	**3,524**	**0.256**
مرتفع	**3,519**	**0.237**

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية للمستويات الاقتصادية جاءت متقاربة حيث حصل المستوى الاقتصادي المتدني على متوسط حسابي(**3.188**) وانحراف معياري (**0.123**) والمستوى الاقتصادي المتوسط على متوسط حسابي(**3,524**) وانحراف معياري (**0.256**) والمستوى الاقتصادي المرتفع على متوسط حسابي(**3,519**) وانحراف معياري(**0.237**). ويعلل الباحثان انخفاض الدخل كان حافزاً ودافعا وتقوية للثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الطالب لكي يصل إلى أعلى درجات النجاح بفعل قوة الإيمان الإرادة ، وحقيقة هذا النمط موجود في البيئة الفلسطينية.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس و الذي ينص: هل تختلف متوسطات درجات كل من التعليم(الفعال / السطحي) و تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر باختلاف مكان السكن (مدينة / قرية)؟

وللتحقق من هذه السؤال تم استخدام اختبار ت (T.test) كما هو واضح في الجدول رقم (10)

جدول رقم(10)

يوضح متوسطات درجات مقياسي التعليم (الفعال /السطحي) و تقدير الذات لدى طلبه الصف الحادي عشر في محافظة الخليل بحسب متغير مكان السكن.

(المقياسان)	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
– التعليم الفعال و السطحي –تقدير الذات	مدينة	**68**	**3,504**	**0.368**	**118**	**−0,024**	**0.982**
	قرية	**52**	**3,506**	**0. 438**			

يتضح من الجدول رقم(10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجات كل من التعليم الفعال والسطحي وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر تعزى لمكان سكن الطالب. فقد كان تقدير الذات مرتفعا لدى الطلبه وباختلاف مكان السكن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بكر (1993) المتعلقة بمتغير مكان السكن حيث تبين أن مستوى تقدير الذات لدى الفرد الفلسطيني أعلى مما كان متوقعا مقارنة مع أقرانه في العالم العربي، كما أن مكان السكن لا يلعب دورا مهما في مستوى تقدير الذات، ومتوسطات درجات تقدير الذات لدى الأفراد الذين يقطنون في الضفة الغربية أعلى من متوسطات درجات تقدير الذات لدى الأفراد الذين يقطنون في قطاع غزة. وقد يفسر ذلك إلى أن الازدحام السكاني في قطاع غزة، وانخفاض مستوى

الـدخل الاقتصـادي، وزيـادة عـدد أفـراد الأسـرة، و انخفـاض المسـتوى التعليمـي للأسـرة والبنيـة والاجتماعية والاختلاف الثقافي والسياسي، حيث تأثر قطاع غزة بالوصاية المصرية وتأثرت الضفة الغربية بالحكم الأردني. ورغم ذلك فإن المجتمع الفلسطيني كلٌ لا يتجزأ سواء كان في قطاع غزة أو في الضفة الغربية فهو ما زال يرزح تحت وطأة الاحتلال الإسرائيلي.

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولاً: التوصيات :

- تفعيل إستراتيجيات التعليم في جميع المراحل التعليمية ، وتعزيز الاتجاه الايجابي في تقدير الذات لدى الطلبة.
- توثيق الروابط الاجتماعية بين الطلبة والقائمين على العملية التربوية مما ينعكس ايجابيا على الاستمرار في تقدير الذات والثقة بالنفس.
- الاستمرار في عقد الدورات للكشف عن ايجابيات وسلبيات استخدام إستراتيجيات التعليم لدى القائمين على العملية التربوية.

ثانياً: البحوث المقترحة:

- إجراء دراسة مقارنه في جميع مراحل التعليم العام بين مخرجات العملية التربوية في التعليم الفعال والتعليم السطحي.
- إجراء دراسة(عبر ثقافية) يتم فيها دراسة هذه المتغيرات وغيرها على الطلبة الجامعيين داخل الوطن و خارجه.

المراجع العربية :

1. أدم ، مبارك (2002) : التدريس الفعال كما يدركه طلبه التطبيق الميداني بقسم التربية بجامعة الملك سعود.دراسة ميدانية، مجلة مركز البحوث.جامعة قطر، العدد 21 .
2. بخيت ،عبد الرحيم(1985): مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، المنيا،دار جراء.
3. بكر،أ.(1993): تقدير الذات عند الفرد الفلسطيني داخل الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين.أفاق فلسطينية، مجله أبحاث بيرزيت، عدد48.ص 48– 58.
4. جابر ، جابر، (1998) : التدريس و التعلم . الأسس النظرية . القاهرة . دار الفكر العربي.
5. حمدان،ن(2007): مستوى تقدير الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبه جامعة القدس. جامعة القدس،فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة)
6. الدريني،حسين وسلامة،محمد.(1983) : تقدير الذات في البيئة القطرية، دراسة ميدانية (منشورة) في بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية ، المجلد السابع ، ج2 ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر .
7. ديك ، ولتر ، و ريزر روبرت ،(1991) :" التخطيط للتعليم الفعال " . ترجمة محمد الغزاوي ، مكتبه حنين ، عمان .
8. سلامة، فاروق. (1987) : مقارنة نحو الذكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، المجلد الثاني ، العدد الثالث ، يناير 0
9. عاشور،راتب و أبو الهيجا،عبد الرحيم.(2004):النهج بين النظرية والتطبيق،دار المسيرة .عمان.
10. عدس ، عبد الرحمن وتوق، محي الدين ، (1998) :المدخل إلى علم النفس .ط 5. دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع .عمان.
11. غريب ، عبد الفتاح ، (1992): "مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب ، دراسة مقارنة بين مصر و الإمارات العربية

المتحدة " بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس ، مكتبه الأنجلو المصرية بالقاهرة .

12. فائق،احمد. (1963) : دراسة تجريبية عن القلق والجمود وتقدير الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.

13. فهمي،مصطفى و القطان، محمد(1979): التوافق الشخصي والاجتماعي، القاهرة، مكتبه الخانجى.

14. قطامي ، يوسف ، (1998): " سيكولوجية التعليم و التعلم الصفي " . دار الشروق للنشر و التوزيع .عمان .

15. مصطفى كامل عبد الفتاح. (1993) : موسوعة علم النفس والتحليلي النفسي ، بيروت، دار سعاد الصباح.

المراجع الأجنبية :

1- Ames. C and Archer, j (1988): Achievement Goal in the Classroom ; Students Learning Strategies and Motivation Processes, Journal of Educational and Psychology, Vol 80, no3 pp260-267.

2- Brown, S; Armstrong; and Thompson, G.(1998): Motivation Students ,Kagan Page, London .

3- Carr, M, and Jessup, D.L.(1997): Gender Differences in first grad Mathematics Strategy use: Social and Meta Cognitive influences, Journal of Educational Psychology , Vol.89,No.2,pp318-328.

4- Cho, A.(1991): Achievement Goal Orientation, Attribution and Learning Strategies Among Korean Students , Dissection Abstracts International, Vol.52.No9-A,p3222.

5- Dweek, S.(1986): Motivational Processes Affecting Learning, Journal of the American Psychology Association Vol.41.No10.pp1040-1048.

6- English, H. and English, A.(1958): A comprehensive Dictionary of Psychology Terms .New York . David Mookay Company .Inc, p38

7- Hsueh. W.C.(1997): Across –Cultural og Gifted Children's Theories of Intelligence, Goal Orientation and Responses to Challenge, Dissection Abstracts International, Vol.58.No9-A,p3416.

8- Iasscs, A.F.(1982): self Esteem Giftedness Talent Creativity and Suicide. The Creative Child and Adult Quartory , Vol II, p5.

9- Lee, O: Beophy, J.(1996): Motivational Patterns Observed in Sixth Grad Science Classroom , journal of Research in Since Teaching,vol33,pp303-318.

10- Meece, J.L; Blumenfeld,P.C;and Hoyle,R.H.(1988): Students Goal Orientation and Cognitive Engagement in Classroom Activities , Journal of Educational Psychology, Vol,80,N0.4,pp 514-523.

11- Smith, Kenneth H, (2000), the self concept and verbal Academic Achievement of Primary and secondary student Teachers, PHD thesis , faculty of Education, University of Melbourne.

12- Stipke, D.j.(1998) : Motivation to Learning from Theory to Practice, third edition , Boston, U.S.A. Allyn and Bcon.

13- Stipke, D.J, and Gralinski,J.H(1996) : Children's Beliefs About Intelligence and School Performance, Journal of Educational Psychology , VOL.88.No3 PP397-407.

14- Zhang, W.(1995): A study of Chinese Secondary School EFL Students Strategy use and Motivation for Language Learning, Dissertation Abstracts International, Vol.56,No3-A,P854.

15- Zuckerman,D,M.(1985): Confidence and aspirations: Self-Esteem and self concepts as predictors, life goal. Journal of Personality, Des,53,(4)pp 543