

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية

د.خولة عبد الرحيم غنيمات و د.عبير راشد علميات

جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن - كلية الأميرة رحمة

قسم التربية الخاصة

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية.

تألفت عينة الدراسة من (28) طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، وقد قسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى قسمين متساويين، يمثل القسم الأول منها أفراد المجموعة الضابطة بعدد (14) طالبة، فيما تمثل طالبات القسم الثاني أفراد المجموعة التجريبية بعدد (14) طالبة أيضاً.

وعملت الباحثة على تدريب طالبات المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي الذي استغرق (12) جلسة، مدة كل منها ساعة واحدة، في حين لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أي تدريب. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة باستخدام مقياس الدافعية للإنجاز المصمم من قبل عمر الفاروق السنوسي عطيه (2002)، والذي قامت الباحثة بتطويره وتعديله ليناسب البيئة الأردنية، واستخدمت مقياس العادات الدراسية والمصمم من قبل هاني عبد الهادي مصطفى (1995)، كما استخدمت معدلات الطالبات في نهاية الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام 2009/2008م.

وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANCOVA) لقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح على مستوى دافعية الإنجاز، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى المهارات الدراسية لعينة الدراسة. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين للقياس القبلي والبعدي على متغير مستوى التحصيل لدى طالبات السنة الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

وأظهرت نتائج تحليل التباين للقياس القبلي والبعدي على متغير مستوى الدافعية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على خمسة أبعاد من أصل ثمانية، وكذلك بالنسبة للمهارات الدراسية فقد أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز وتحسين مستوى التحصيل الدراسي وكذلك تحسين مستوى المهارات الدراسية لأفراد المجموعة التجريبية.

The Effect Of A study Skills Group Counseling Training Program on Students Motivation and Achievement

Abstract: This study aimed to prepare a training program of study skills and to investigate its efficiency on the achievement Motivation, Academic achievement and the study skills of Rahma college students. The sample consisted of twenty-eight students from AL-BALQA APPLIED UNIVERSITY at Rahma College in Salt. The sample of students was randomly divided into two equal parts. The first part was the control group of students which consisted of fourteen, and the second part was the experimental group of students which consisted of fourteen also, which received study skills training through group counseling. Twelve sessions were held, with each session lasting one hour, whereas the control group was not exposed to a training program. The researcher used the achievement motivation scale, the study skills scale, and the Academic achievement for students to achieve the purposes of this study. The data were analyzed by the Analysis of covariance, and the results of the analysis for academic achievement revealed the existence of variations among the two groups of students. The results of the analysis for achievement motivation showed variations between the two groups on five out of eight dimensions. Also there were variations between the two groups when analysis for study skills. The results of this study indicated that the program was effective in the improvement of all experimental group students achievement motivation level, academic achievement level and their study skills.

المقدمة:

تقوم فلسفة التعليم الجامعي على افتراض أن الطلبة مسلّحون بالمهارات الدراسية اللازمة لهم، خاصةً وأنهم يلتحقون في الجامعة التي تمكّنهم من اكتساب المعلومات والمهارات المتطلّبة في حياتهم الجامعية والعادية وتؤهلهم لإكمال دراساتهم العليا. ذلك أن مفهوم التعليم الجامعي يتضمن تطوير قدرات التفكير العليا للطالب حتى يصل إلى مستويات متقدمة من العقلانية، والتفكير بكافة أنواعه، والتأمل الذاتي، والانخراط في الاستقصاء الموضوعي في عملية حوار مفتوح من خلال فهمه العميق للادعاءات المعرفية ونقده لها. فإذا أخذنا في اعتبارنا أن المهمات التعليمية في مرحلة التعليم الجامعي معقدة ومتسعة، وأن التعليم فيها يفترض أن يقوم على التفاعل بين الطالب ومدرسه من جهة، وبينه وبين المكتبة ومصادر المعلومات الأخرى من جهة أخرى، وأن ما يفترض أن يميّز طبيعة الدراسة الأكاديمية في هذه المرحلة أن تكون ذاتية التوجيه والاستقلالية، فإن اكتساب طلبة هذه المرحلة للمهارات الدراسية التي تؤهلهم للقيام بما هو مطلوب منهم أمر ضروري لهم.

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

وهناك إجماع بين التربويين على أن تسليح الطلبة بمهارات الدراسة التي تعد أدوات التعليم المستمر، هو بمقدار أهمية تعليمهم محتوى مناهج معينة إن لم يكن ذا أهمية أكبر.

وقد يبدو أن هذه المهارات الدراسية يمكن أن تطوّر ذاتياً نتيجة للتقدم بالعمر، رغم أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن المدرسة مسؤولة عن تطوير هذه المهارات وإكسابها للطلبة إذا أريد لهم أن يكونوا متعلمين مستقلين وناجحين (الحموري، 2002).

ولقد كانت الدافعية -ولا زالت- من القضايا المعاصرة في علم النفس التربوي التي شغلت الباحثين لسنوات عديدة، فكان همّ الكثيرين منهم البحث عن طريقة لإثارة الدافعية عند الطلاب وغيرهم من الناشئة ممن يشكلون عصب الحياة المستقبلية، ولذلك كان همّ الكثيرين منهم أن يعرفوا كُنه العلاقة بينها وبين الكثير من المتغيرات ولعل أهمها التحصيل الدراسي، فقد رأى بعض الباحثين أنه مؤشر يستدل منه على وجود الدافعية لدى الطلاب، فمن لديه دافعية قوية لا بد أن يكون تحصيله عالياً، ولكن غيرهم يرون أن عادات الفرد الدراسية واتجاهاته نحو الدراسة والمدرسة بوجه عام لها نفس الأهمية في التحصيل الدراسي. (العبد الله والخليفي، 2001).

ولذا جاءت هذه الدراسة بهدف إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية.

***تعريف العادات الدراسية:** تشير العادات الدراسية إلى الأساليب والوسائل الدراسية التي يستخدمها الطلبة عادة أثناء دراستهم واستعدادهم للاختبارات مثل: قدرة الطالب على التركيز، والمثابرة في الدراسة، وإنجاز الواجبات الدراسية في أوقاتها، وقدرته على التغلب على المعوقات الدراسية كالمشتتات الناتجة عن وجود التلفزيون والراديو ومثيرات القلق واضطراب المزاج، كما تشير إلى أساليب دراسية فعّالة كاتباع الدقة والترتيب والنظام في الدراسة، وفي كتابة التقارير، وفي الاستعداد للاختام (الكركي، 1996).

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

ويعرّف الشعرواي (1995، ص:8) العادات الدراسية بأنها برنامج مخطط لاستيعاب المواد الدراسية التي درسها الطالب أو التي سيقوم بدراستها.

كما يرى المنيزل (1998، ص:12) بأنها "عبارة عن مجموعة من المهارات والعادات التي تمكّن الطالب من الحصول على المعلومات (قراءة واستماعاً) وتنظيمها وفهمها ونقدها وتحليلها وتذكرها".

إن هناك العديد من أنماط العادات الدراسية غير الفاعلة التي يمارسها الطلبة، كعدم التركيز أثناء تدوين الملاحظات، أو الإغراق في أحلام اليقظة، أو الانشغال بالأمور الاجتماعية على حساب الدراسة، أو تأجيل الدراسة حتى موعد الامتحان مباشرة. ومن هذه العادات أيضاً تناول الطعام أو الشرب أثناء الدراسة، والتنقل وعدم الجلوس في مكان محدد أثناء الدراسة، وتفضيل التعلم بشكل كمّي (مصطفى، 1995).

ومن العادات الدراسية الفاعلة التي يمارسها الطلبة المتفوقون، قراءة الدرس قبل شرحه داخل الصف، ومراجعته بعد شرحه في الصف، كذلك الاهتمام بشرح المعلم، وهذا لا يعني الاعتماد تماماً عليه، بل إنهم يرجعون بعد ذلك إلى الكتب، كما أنهم يسألون من هم أكبر منهم سناً أو علماً إذا شعروا بأنهم لا يعرفون نقطة معينة، كما أنهم يرجعون إلى القواميس والمراجع للبحث عن المفردات الصعبة أو المعلومات المطلوبة (مصطفى، 1995).

تمثل عادات الدراسة نمطاً سلوكياً خاصاً يكتسبه الطالب من خبراته المتكررة في التحصيل واكتساب الخبرات. وتختلف هذه العادات من طالب لآخر، فلكل طالب عاداته التي يعتبرها مثالية في التحصيل والإنجاز، يستخدمها لكي يصل إلى أفضل مستوى في التحصيل يرضى به عن نفسه، وتختلف هذه العادات باختلاف المواد الدراسية، فاختلاف نوعية الخبرات التي يقوم الطالب بدراستها تجعله يعدّل ويطوّر في هذه العادات حتى تتوافق مع المادة الدراسية (الشعرواي، 1995).

*تعريف المهارات الدراسية: والمهارات الدراسية تشير إلى "السلوك المثالي المنظم والمنظم من جانب الطلاب لزيادة تحصيلهم الدراسي وتحقيق التفوق والنجاح" (كابلي وآخرون، 1985، ص:25).

ويعرّف كوترل (Cottrell 1999، p:9) بأنها القدرة على أداء النشاط التعليمي بشكل جيد، وكما هو مطلوب".

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

كما يعرفها مارشاك Marshak الوارد في سنقر (1993، ص:35) "بأنها فعالية مركبة تتضمن الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الطلاب وبتوجيه المعلمين في دراستهم وفي حل مشكلاتهم التعليمية التي يواجهونها".

***أهمية المهارات الدراسية:** إن فشل الكثير من الطلبة لا يعود بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصيتهم، إنما قد يرجع إلى افتقارهم إلى المهارات الدراسية الصحيحة (مصطفى، 1995). وتكمن أهمية المهارات الدراسية في مقاومة مشكلة النسيان، والمحافظة على المعلومات في الذاكرة لأكثر وقت ممكن، كما أنها تقلل من مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة، وترفع مستوى الثقة بالنفس والاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية المختلفة، ومن ناحية أخرى فهي تساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المعلم والمدرسة، مما يترتب عليه تفوق الطلبة التحصيلي وبالتالي الشعور بالرضا النفسي (عبادة، 2001م).

وتُظهر نتائج البحوث المتعلقة أن المهارات الدراسية يمكن إكسابها للطلبة وأنها تختلف باختلاف مستويات تحصيلهم، وأن تعلم المهارات والعادات الدراسية المناسبة يساعد على التكيف مع البرامج الدراسية، ويزيد من فهم الطلبة لما يقرؤون، ويقلل من قلق الدراسة والاعتراب عن السلطة في المؤسسة التعليمية، ويغير من مصدر العزو للنجاح أو الفشل الأكاديميين (الجمال، 1991).

* علاقة العادات والمهارات الدراسية بالتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز:

تتصل العادات والمهارات الدراسية بشكل وثيق بالتحصيل الدراسي، إذ إن حصول بعض الطلبة في المدارس على درجات منخفضة يرجع إلى افتقارهم للمهارات الدراسية السليمة كالقراءة وأخذ الملاحظات والاستعداد للامتحانات وغيرها (الكركي، 1996). في حين يتصف الطلبة الذين يطوّرون مهاراتهم الدراسية بالنجاح الأكاديمي، وذلك لما للمهارات الدراسية الجيدة من أهمية في مقاومة مشكلة النسيان والمحافظة على المعلومات في الذاكرة لأكثر وقت ممكن، وفي تقليل مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة، ورفع مستوى الثقة بالنفس والاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية المختلفة، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المعلم والمدرسة (عبادة، 2001). إضافة إلى ذلك فإن التحصيل الدراسي يتأثر كذلك بدافعية الإنجاز، حيث إنه قد تتوفر لدى الطالب دافعية إنجاز مرتفعة، ولكنه رغم ذلك يحقق تحصيلاً منخفضاً بسبب افتقاره للمهارات الدراسية الملائمة، واتباعه لعادات دراسية غير صحيحة، وكذلك فقد يكون لدى الطالب معرفة جيدة بالمهارات الدراسية الصحيحة، إلا أنه رغم ذلك يحقق مستوى منخفضاً من التحصيل بسبب انخفاض دافعية

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

الإنجاز لديه. وبذا فإن اقتران دافعية الإنجاز لدى الطلاب مع العادات والمهارات الدراسية السليمة، يؤدي إلى التحصيل المرتفع لديهم (الكركي، 1996).

* **مشكلة الدراسة:** إن موضوع المهارات الدراسية يلقى اهتماماً كبيراً سواء على المستوى المدرسي أم الجامعي، لما له من أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على التعامل مع المواد الدراسية.

ولما كانت المهارات الدراسية تلعب دوراً كبيراً في تحسين دافعية الإنجاز للطلبة وبالتالي رفع مستوى تحصيلهم كما تشير إلى ذلك معظم الدراسات السابقة، فقد جاء هذا البحث بهدف دراسة فعالية برنامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لطالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية.

كما أن نجاح الطالب أو رسوبه قد لا يكون بسبب القدرات العقلية فقط، وإنما أيضاً بسبب الطرق والعادات الدراسية التي يمارسها، والتي قد يكون لها دور كبير في تحديد نجاحه. كذلك فإن مرحلة الدراسة الثانوية هي من المراحل المصيرية في حياة الطالب، وهي مرحلة تستأثر باهتمام المدرسة والأسرة والمعلمين، وبشكل مبالغ فيه أحياناً، مما قد يضطر الطلبة لممارسة عادات دراسية خاطئة لإرضاء آبائهم، ومن هنا فإن دراسة العلاقة بين المهارات الدراسية والدافعية والتحصيل الدراسي يمكن أن يفيد الأهل والمعلمين في التعرف على هذه العلاقة، وبالتالي توفير الظروف المناسبة للتعلم. بالإضافة إلى أن الكشف عن العادات الدراسية يمهد لنا السبيل لتنمية الإيجابية منها ومحاولة توجيه الطلبة إلى هذه العادات. هذا ومن خلال عمل الباحثة سابقاً كمرشدة نفسية مع الطلبة في كل من المدرسة والجامعة، فقد لاحظت أن نمط الدراسة في المدرسة يختلف عنه في الجامعة، من حيث إن الطلبة قد يتعرضون لحالات من القلق والإحباط في قدراتهم الدراسية عندما ينتقلون من المدرسة إلى الجامعة، مما يؤدي في بعض الحالات إلى انخفاض مستوى التحصيل وتدني مستوى الدافعية وبالتالي إلى عزوف الطلبة عن الدراسة. وتحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- ما أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطالبات؟
- 2- ما أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى دافعية الإنجاز للطالبات؟

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

3- ما أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين المهارات الدراسية للطالبات؟

*أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها جاءت كمحاولة من أجل الكشف عن المهارات الدراسية المرتبطة بدافعية الإنجاز المرتفعة وبالتحصيل المرتفع، وذلك من أجل الحد من نسب النجاح المتدنية في الجامعة من خلال تطوير هذه العادات والمهارات إلى برامج إرشادية لتدريب الطلبة عليها، خاصةً مع قلة البرامج الإرشادية المتوفرة في المدارس والجامعات حول العادات الدراسية والأساليب الدراسية الصحيحة الواجب على الطلبة إتباعها من أجل الحصول على النجاح. كما جاءت أهمية هذه الدراسة من خلال الحالات التي راجعتني خلال عملي كمرشدة والذين أنذروا بسبب تدني معدلاتهم الدراسية ويواجهون مشكلات في الدافعية الدراسية. وبهذا تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية البرنامج الذي تتصدى لتطويره ولدراسته، ولا بد ان ينطوي هذا البرنامج على أهمية كبيرة في انه سيساعد على تعميم البرنامج الإرشادي بحيث يتم تطبيقه في المدارس والجامعات من قبل المرشدين التربويين. إضافة إلى ما سبق فإن أهمية الدراسة الحالية تبدو في كونها تمهد لغيرها من الدراسات التي تسعى لتطوير برامج إرشاد جمعي لطلبة الجامعات في المراحل الدراسية الأخرى غير السنة الأولى ، وقياس أثرها على متغيرات أخرى لم تتضمنها الدراسة الحالية. ومن هنا تبرز أهمية الدراسة باعتبارها محاولة لوضع برنامج منظم في الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الدراسية يمكن أن يؤدي إلى تحسن في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية للطلبة.

* **فرضيات الدراسة:** إن المهارات الدراسية -كما أظهرت مراجعة الدراسات السابقة- يمكن تعليمها، والطلبة الذين يتعلمون هذه المهارات يمكن الافتراض بأن دافعتهم للإنجاز سوف تتحسن كما سوف يتحسن تحصيلهم الدراسي، ويمكن تحديد الفرضيات الصفرية للدراسة بما يلي:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا التدريب.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى دافعية الإنجاز بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا التدريب.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى المهارات الدراسية بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا التدريب.

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

* **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية عند طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية.

* **تعريف مصطلحات الدراسة:** تم تحديد مصطلحات الدراسة على النحو التالي:

1- **المهارات الدراسية (Study Skills):** استخدمت الباحثة تعريف مارشاك Marshak الذي حدده "بأنها فعالية مركبة تتضمن الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الطلبة وبتوجيه المعلمين في دراستهم، وفي حل مشكلاتهم التعليمية التي يواجهونها". والمهارات موضوع هذه الدراسة تشمل: القراءة الفعالة بطريقة SQ3R، تنظيم الوقت ووضع جدول دراسي، التركيز، تدوين الملاحظات، الاستعداد للامتحان وأخذ الامتحان، كتابة التقارير، استخدام المكتبة.

وتحدد المهارات الدراسية إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على المقياس المستخدم لهذا الغرض في هذه الدراسة.

2- **الإرشاد الجمعي (Group Counselling):** هي إحدى طرق الإرشاد النفسي، وهي تتضمن مساعدة مجموعة من الأفراد الذين تتشابه مشكلاتهم في مواجهة المشكلات والوصول إلى حلول لها. وتسمى المجموعة الواحدة بالمجموعة الإرشادية. وتعرف إجرائياً بأنها: سلسلة من اللقاءات الإرشادية المنظمة التي ينفذها المرشد المدرسي من خلال عدة جلسات، تشتمل على مجموعة من الأهداف والإجراءات والمناقشات والتدريبات والواجبات البيئية للمجموعة الإرشادية الواحدة.

3- **دافعية الإنجاز (Achievement Motivation):** استخدمت الباحثة تعريف عطية (2002، ص: 31) الذي حدده كالتالي: "هي عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها، مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه، بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة". وتحدد دافعية الإنجاز إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على المقياس المطور لأغراض الدراسة الحالية.

4- **التحصيل الدراسي (Academic Achievement):** وتم تحديده إجرائياً بالمعدل العام (التراكمي) لجميع المواد الدراسية الذي حصلت عليه الطالبات في نهاية الفصل الدراسي الثاني 2009/2008م.

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

الدراسات السابقة

أولاً- الدراسات التي تناولت العلاقة بين العادات والمهارات الدراسية من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى:

الدراسات العربية: أجرى مصطفى (1995) دراسة لاستكشاف العلاقة بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء. وقد اختيرت لهذا الغرض عينة عشوائية عنقودية مكونة من (571) طالباً وطالبة موزعين على متغيري الدراسة. واستخدم الباحث مقياس العادات الدراسية الذي تم بناؤه وتطويره ليناسب البيئة الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن هناك علاقة ارتباطية متوسطة ما بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي، وقد بلغ معامل الارتباط (0.47).

وتناولت دراسة الحريقي (1993) الفروق بين طلاب الجامعة ذوي المستويات الأكاديمية المختلفة والتخصصات المختلفة ومراكز تحكم الطلاب في التعزيز بالنسبة لسلوكهم وآرائهم تجاه المهارات المحددة المرتبطة بعملية التعلم مثل: تدوين الملاحظات، وتنظيم الوقت، والقراءة. وقد تألفت عينة الدراسة من (163) طالباً تم اختيارهم من كلية التربية بجامعة الملك فيصل. واستخدم مقياس المهارات الدراسية من تطوير الباحث. وتوصلت الدراسة إلى أنه بالنسبة لبعده تدوين الملاحظات وبعده تنظيم الوقت، كان أداء الطلاب ذوي التحصيل المرتفع أفضل من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، ولم توجد فروق دالة بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتوسط. أما بالنسبة لبعده القراءة فلم تتضح أي فروق بالنسبة لمستوى التحصيل.

الدراسات الأجنبية: ومن هذه الدراسات دراسة ماكدوجل (1989) McDougale التي أجراها لمعرفة ما إذا كانت العادات الدراسية يمكنها التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وقد تألفت عينة الدراسة من (82) طالباً ثانوياً في منطقة شمال تكساس، وطبقت عليهم قائمة مسح العادات الدراسية والاتجاهات نحوها، واختبار ستانفورد للمهارات الأكاديمية، واختبار اوتسيلينون للقدرات العقلية. وأظهرت التحليلات الإحصائية أن العلامات الفرعية الأربع على استبانة العادات كانت وسائل غير صحيحة للتنبؤ بالتحصيل الدراسي، ولكن يمكن استخدام العادات الدراسية والاتجاهات نحوها كطريقة لتتقيح البرامج الدراسية وليس للتنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وفي دراسة بلومر (1989) Blumner والتي هدفت لمعرفة ما إذا كان من الممكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلاب الكليات والمدارس من خلال الاستعداد الأكاديمي والعادات الدراسية، وذلك على عينة تكونت من (285) طالب كلية و (44) طالب مدرسة في جامعة (فرجينيا). فقد

د.خولة غنيمات و د.عبير عليّات

أشارت النتائج إلى أن العادات الدراسية يمكن أن تستخدم للتنبؤ بالتحصيل إذا ما تم التحكم بالاستعداد العقلي (ضبط أثره). كما أشارت النتائج أن العادات الدراسية يمكن أن تتبى بشكل أفضل عن التحصيل بالنسبة للطلبة ذوي الاستعداد العقلي المرتفع أكثر من الطلبة ذوي الاستعداد المنخفض.

ثانياً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى:

الدراسات العربية: ومن هذه الدراسات دراسة الزحيلي (2002) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدافعية المعرفية ودافعية التعلم ومن ثم علاقتها بعملية التعلم ونتائجها المتمثلة في التحصيل الدراسي، لدى طلبة جامعة دمشق. وتم استخدام مقياس الدافع المعرفي، ومقياس دافعية التعلم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

كما أجرى أبو شقير (2001) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي. وتكونت العينة من (42) طالبة موزعات على صفين ، الأول شكل المجموعة التجريبية ، و الثاني شكّل المجموعة الضابطة. استخدمت الباحثة اختبار الدافع للتحصيل (الإنجاز)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الدراسي بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة.

وقام الفحل (1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى دافعية الإنجاز لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي، وكذلك التعرف على الفروق بينهم. وشملت العينة (60) طالباً. ومن نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين، ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز لصالح المتفوقين. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي وبين متوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز (الفحل، 2000).

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

الدراسات الأجنبية: ومن هذه الدراسات دراسة ساين وآخرون (Singh, et al., 2002) والتي هدفت إلى اختبار أثر الدافعية والاتجاهات نحو الرياضيات والعلوم والأداء الأكاديمي على تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم على عينة مكونة من (3227) طالب. وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للدافعية والاتجاهات نحو الرياضيات والعلوم على التحصيل في المادتين.

وأجرى فيركوتين وآخرون (Verkuyten, et al., 2001) دراسة بعنوان دافعية التحصيل والأداء الأكاديمي لدى عينة من المراهقين الأتراك وآخرين في هولندا، واستخدم الباحثون استبانات تتعلق بأهمية القيم الثقافية الإجمالية حول دافعية التحصيل والأداء الأكاديمي للطلبة، تم خلالها المقارنة بين الطلبة الأتراك والطلبة الهولنديين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن دافعية التحصيل لدى الطلبة الأتراك ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسرة، وأن الانتماء العرقي لديهم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدافعية التحصيل، كما أن لديهم دافعية تتعلق بالتوجه نحو الأهداف وتتوسط العلاقة بين دافعية الأسرة والأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق في دافعية التحصيل لدى الأتراك والهولنديين.

وأجرى بكلي وويلكنسون (Buckley and Wilkinson 2001) دراسة بعنوان تحسين دافعية الطلاب بواسطة زيادة الوعي لدى الطلبة وآبائهم حول التحصيل الدراسي. تكونت العينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الوسط الغربي للولايات المتحدة، شاركوا في برنامج لزيادة الدافعية في مساق الهندسة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. وأشارت النتائج إلى عدم وجود تحسن في التحصيل، في حين أشارت إلى أهمية التدخل العلاجي لهم.

ثالثاً- الدراسات التي تناولت العلاقة بين العادات والمهارات الدراسية ودافعية الإنجاز من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى:

- **الدراسات العربية:** ومن هذه الدراسات دراسة العبد الله والخليفة (2001) والتي هدفت إلى بحث العلاقة الوظيفية (التنبؤية) بين الأداء الأكاديمي وكل من الاتجاهات نحو الدراسة، ودافعية الإنجاز، والعادات الدراسية لدى عينة تطوعية مكونة من (242) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر. واستخدمت أداتان في هذه الدراسة هما: اختبار الدافع للإنجاز للراشدين، ومقياس عادات الدراسة والاتجاهات نحوها. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن الأداء الأكاديمي ارتبط في عمومته بشكل إيجابي بكل متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة البوسعيدي (1996) إلى التعرف على مهارات الدراسة وعاداتها التي يستخدمها طلاب اللغة الإنجليزية، كلغة أجنبية الملتحقون بجامعة السلطان قابوس. وقد تألفت عينة الدراسة

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

من (222) طالباً وطالبة، واستخدمت استبانة مهارات الدراسة وعاداتها. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين مهارات الدراسة وعاداتها التي يستخدمها الطلاب وتحصيلهم الدراسي والدافعية والاتجاه نحو المذاكرة وتدريب الذاكرة والاستعداد للاختبارات وأدائها وممارسة الكتابة. كما وجد أن الدافعية والاتجاه نحو المذاكرة أهم عامل للتنبؤ بالمعدل التراكمي للطلاب. (المنيزل، 1998). وأجرى الكركي (1996) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز من جهة، والتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة من جهة أخرى. وتكونت العينة من (673) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة، ووزعت أدوات الدراسة المكونة من: قائمة مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها (الصورة "C")، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين على عينة الدراسة. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وكل من عادات الدراسة، اتجاهات الدراسة، التوجه الدراسي، ودافعية الإنجاز.

- **الدراسات الأجنبية:** ومنها دراسة دبيرنا وآخرون (2002) Diperna, et al., التي أجريت حول استخدام نموذج يتعلق بالمساعدات الأكاديمية والتحصيل في مهارات اللغة والقراءة الأساسية، والذي تناول العلاقات بين المساعدات الأكاديمية المحددة (الدافعية، المهارات البيئية، الأداء الأكاديمي، والمهارات الدراسية) وبين التحصيل الدراسي على عينة مكونة من (394) طالباً من طلبة الصفوف الابتدائية في الولايات المتحدة. وقد أشارت النتائج إلى أن التحصيل السابق والمهارات البيئية تؤثر على الدافعية، والتي بدورها تؤثر على المهارات الدراسية والأداء الأكاديمي، فيتحسن التحصيل الدراسي.

وفي دراسة كرايتلر وآخرون (1995) Kreidler, et al., تم فحص المساهمة النسبية للعوامل المعرفية -التي تضمنت المهارات الدراسية-، والعوامل الدافعية في التحصيل والسلوك المدرسي للأطفال المحرومين. وتألفت عينة الدراسة من (57) طفل في الصفوف الثالث والرابع من الجنسين. وتم استخدام امتحان المعاني لقياس القدرات المعرفية، واستبيان التوجه المعرفي لقياس دافعية التعلم، والتحصيل الأكاديمي لعدة اختبارات تقيس القدرات اللفظية والحسابية. وأظهرت النتائج أن العوامل المعرفية، والعوامل الدافعية قادرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وأن الجمع بين العوامل المعرفية والعوامل الدافعية يعطي تنبؤاً أفضل بالتحصيل. (الكركي، 1996).

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

رابعاً- الدراسات التي تناولت العلاقة بين أثر البرامج التدريبية في العادات والمهارات الدراسية من جهة والتحصيل الدراسي أو دافعية الإنجاز من جهة أخرى.

- الدراسات العربية: فقد تناول أبو حميدان (1991) البرنامج الذي وضعتة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، لمساعدة الطلاب لتخطي مشكلة الإنذار الأكاديمي من حيث المادة العلمية التي تدرس مهارات التعلم وطرق الدراسة والاستعداد للامتحان، والكتب المستخدمة في ذلك، كما تطرّق إلى مكونات المادة والهدف من كل جزء من هذه المكونات، وعرض اقتراحاً لتطوير المادة. قد وجد من خلال متابعته للبرنامج أن العديد من الطلبة المنذرين بالفصل قد اجتازوا مرحلة الإنذار، وأن العديد من الطلبة قلّت نسبة غيابهم وانسحابهم من المواد، كما تحسّن أداءهم الأكاديمي بشكل ملحوظ في الفصول اللاحقة.

أما دراسة معالي (1986) فهدفت إلى بناء برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الدراسية، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسّن التكيف الأكاديمي والمهارات الدراسية والمعدل التراكمي لعينة من طلبة الجامعة الأردنية. حيث تألفت العينة من (60) طالباً وطالبة من كليات الجامعة المختلفة، وتم استخدام قائمة مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها لبراون وهولترمان (الصورة "C"). وأظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تحسين مستوى التكيف الأكاديمي وتحسين المهارات الدراسية، ولم يكن فعالاً في تحسين المعدل التراكمي.

- الدراسات الأجنبية: ومن هذه الدراسات دراسة بندر (2001) Bender التي هدفت لاستقصاء أثر برامج المهارات الدراسية على السلوكيات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. وقد أشارت نتائجها إلى أن الطلبة في برنامج للتدريب (مساق المهارات الدراسية وحضور جلسات التدريس الإيجابي) تفوقوا في معدل علاماتهم المتوقعة أكثر من المجموعات الضابطة، كما أبلغ المدرّسون عن عدد كبير من السلوكيات الإيجابية لدى هؤلاء الطلبة في صفوفهم.

كما أجرى سميث وآخرون (Smith, et al., 2000) دراسة هدفت إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلبة من خلال التدريب على المهارات الدراسية المناسبة والتي تضمنت: أخذ الملاحظات، الاستعداد للامتحان، تنظيم الوقت، والمهارات التنظيمية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود تحسن ملحوظ في التحصيل الدراسي، بالرغم من حصول الطلبة على معرفة حول المهارات الدراسية، والإبداع في تطبيقها.

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

الطريقة والإجراءات

- **منهج الدراسة:** قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

- **مجتمع وعينة الدراسة:** لقد تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات السنة الأولى في إحدى الشعب - وعددهن 48 طالبة - في كلية الأميرة رحمة الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2009/2008، وتم تطبيق مقياسي المهارات الدراسية ودافعية الإنجاز على طالبات السنة الأولى في الكلية، وبعد تصحيح المقياسين تم اختيار عينة الدراسة من الطالبات ذوات المعدلات المتدنية على المقياسين والمكونة من (28) طالبة مقسمين إلى قسمين متساويين، يمثل القسم الأول منها أفراد المجموعة الضابطة بعدد (14) طالبة، فيما تمثل طالبات القسم الثاني أفراد المجموعة التجريبية بعدد (14) طالبة أيضاً وأخذ موافقتهم على المشاركة.

- **أدوات الدراسة:** لتحقيق أهداف الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

1- برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية: وصف البرنامج الإرشادي:

وضعت الباحثة برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية، يركز على سبع مهارات رئيسية هي: القراءة الفعالة بطريقة (SQ3R)، تنظيم الوقت ووضع جدول دراسي، التركيز، تدوين الملاحظات، الاستعداد للامتحان وأخذ الامتحان، كتابة التقارير، استخدام المكتبة. وقد تم تدريب طالبات المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي الذي استغرق (12) جلسة، مدة كل منها ساعة واحدة.

وكان دور المرشدة دوراً قيادياً يقوم على إثارة موضوع البحث في كل جلسة، والمشاركة بشكل فعال في إعطاء التعليمات والتدريبات، ومراقبة وتعزيز المساهمات الإيجابية التي تؤدي إلى النتائج المرغوبة، ومراجعة التدريبات والواجبات البيتية مع الطالبات في بداية كل جلسة لتعزيز الجوانب الإيجابية وبيان الأخطاء في الجوانب السلبية وكيفية تصحيحها.

2. مقياس الدافعية: استخدم في هذه الدراسة مقياس الدافعية للإنجاز والمصمم من قبل عطية

(2002)، حيث يتكون المقياس من (159) عبارة تقيس مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة في ثمانية أبعاد رئيسية. وقد تم في الدراسة الحالية تطوير وتعديل المقياس ليناسب البيئة الأردنية، حيث تم التحقق من صدقه عن طريق عرض الفقرات على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من قسم الإرشاد النفسي بكلية التربية في الجامعة الأردنية، وطلبت الباحثة من المحكمين

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

إبداء رأيهم في مدى ملاءمة الفقرات لكل بعد من الأبعاد الثمانية، وبيان فيما إذا كان هناك تكرار أو تشابه بين الفقرات. وفي ضوء رأي المحكمين تم حذف الفقرات المتشابهة التي تقيس نفس الفكرة.

وبذلك فقد تكونّ المقياس في صورته النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية من (96) عبارة تقيس مستوى دافعية الإنجاز في (8) أبعاد رئيسة بواقع (12) عبارة لكل بعد، والجدول (1) يوضح أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والفقرات التي تقيس كل بعد.

جدول (1)

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وعدد فقرات كل بعد وأرقامها

| الرقم | البعد | عدد الفقرات | أرقام الفقرات | الحد الأدنى للدرجة | الحد الأعلى للدرجة |
|-------|--------------------------------------|-------------|------------------------------------|--------------------|--------------------|
| 1 | الطموح والسعي نحو التميز | 12 | 1-9-15-28-37-43-48-55-64-70-77-84 | 12 | 60 |
| 2 | القدرة على تحمل المسؤولية | 12 | 2-10-16-29-38-44-49-56-74-78-89-93 | 12 | 60 |
| 3 | الثابرة والاستمرار في العمل | 12 | 3-11-17-19-39-45-50-57-65-79-90-94 | 12 | 60 |
| 4 | المنافسة والرغبة في التفوق والارتقاء | 12 | 4-12-20-23-30-46-51-66-71-75-85-95 | 12 | 60 |
| 5 | القدرة على الاستقلالية | 12 | 5-13-18-24-33-58-61-67-72-76-82-91 | 12 | 60 |
| 6 | القدرة على الإتيان | 12 | 6-14-21-25-31-34-40-52-68-80-86-92 | 12 | 60 |

د. خولة غنيمات و د. عبير عليجات

| الرقم | البعد | عدد الفقرات | أرقام الفقرات | الحد الأدنى للدرجة | الحد الأعلى للدرجة |
|-------|----------------------------|-------------|------------------------------------|--------------------|--------------------|
| 7 | الثقة بالنفس واحترام الذات | 12 | 7-22-26-32-35-41-53-59-62-73-83-87 | 12 | 60 |
| 8 | التوجه للمستقبل | 12 | 8-27-36-42-47-54-60-63-69-81-88-96 | 12 | 60 |
| | المجموع الكلي | | | 96 | 480 |

وتتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (موافق بشدة- موافق - موافق - محايد- معارض - معارض بشدة) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (1-2-3-4-5) بالنسبة للفقرات المصاغة بطريقة إيجابية، والدرجات (1-2-3-4-5) بالنسبة للفقرات المصاغة بطريقة سلبية. وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس ما بين (96) وهي تمثل أدنى حد يمكن أن يحصل عليه المفحوص، و(480) وهي تمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

- **صدق المقياس:** لقد تم التوصل إلى صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة، وذلك بهدف التعرف على قدرة المقياس في التمييز بين مجموعة الطالبات "عدد 20 اللواتي وصفن بمستوى منخفض من الدافعية من قبل المعلمات، والطالبات "عدد 20 اللواتي وصفن بمستوى مرتفع من الدافعية، وباستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة تم إجراء مقارنة بين نتائج المجموعتين على كل بعد من أبعاد المقياس وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (2).

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

جدول (2)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة على متغير مستوى دافعية الطالبات تبعاً لمتغير المجموعة

| مستوى الدلالة * | قيمة ت | متوسط الفرق | دافعية منخفضة ن = 20 | | دافعية مرتفعة ن = 20 | | البعد |
|--------------------|--------|----------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|-----------------|
| | | | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | |
| *0.001 | 8.25 | 11.35 | 4.90 | 34.65 | 3.71 | 46 | الطموح |
| *0.001 | 8.05 | 13.65 | 5.97 | 34.35 | 4.66 | 48 | تحمل المسؤولية |
| *0.001 | 7.93 | 12.40 | 5.73 | 35.65 | 3.99 | 48.05 | المثابرة |
| *0.001 | 8.43 | 14.70 | 6.45 | 37.30 | 4.36 | 52 | المنافسة |
| *0.003 | 6.90 | 9.70 | 3.73 | 38.25 | 5.05 | 47.95 | الاستقلالية |
| *0.00 | 9.71 | 14 | 4.58 | 35 | 4.53 | 49 | الإتقان |
| *0.00 | 10.02 | 11.30 | 3.63 | 38.40 | 3.49 | 49.70 | الثقة بالنفس |
| *0.002 | 7.17 | 10.65 | 5.07 | 36.95 | 4.28 | 47.60 | التوجه للمستقبل |

* دالة عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بدرجة حرية (38).

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ وذلك في مستوى دافعية الطالبات تعزى لمتغير المجموعة وفي جميع أبعاد المقياس لصالح أفراد المجموعة الذين تم وصفهم بأنهم ذوو دافعية مرتفعة من قبل معلمهم، مما يعني أن للمقياس قدرة مرتفعة على التمييز بين الطلبة الذين يمتازون بدافعية مرتفعة والطلبة الذين يمتازون بدافعية منخفضة، أي أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي (صدق البناء).

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس المستخدم في قياس الدافعية فقد تم استخراج الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا على العينة الاستطلاعية ذاتها والتي قامت بالتطبيق لحساب صدق المقياس، والجدول (3) يبين معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية للمقياس:

جدول (3)

معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس الدافعية.

| الأبعاد | معامل الاتساق الداخلي |
|----------------------|-----------------------|
| الطموح | 0.82 |
| تحمل المسؤولية | 0.76 |
| المثابرة | 0.89 |
| المنافسة | 0.83 |
| الاستقلالية | 0.91 |
| الإتقان | 0.76 |
| الثقة بالنفس | 0.79 |
| التوجه للمستقبل | 0.74 |
| الثبات الكلي للمقياس | 0.81 |

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية قد تراوحت ما بين 0.74 - 0.91 وجميع هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة.

3. مقياس المهارات الدراسية: بالإضافة إلى مقياس الدافعية استُخدم في هذه الدراسة مقياس العادات الدراسية والمصمم من قبل مصطفى (1995)، حيث أعد هذا المقياس ليناسب البيئة الأردنية، وتكون المقياس في صورته الأصلية والمستخدم في الدراسة الحالية من (50) فقرة تقيس العادات والمهارات الدراسية لدى الطلبة.

هذا وتتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (نادراً - أحياناً - غالباً - عموماً - دائماً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (5-4-3-2-1) بالنسبة للفقرات المصاغة بطريقة سلبية، والدرجات (1-2-3-4-5) بالنسبة للفقرات المصاغة بطريقة إيجابية. وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس ما بين (50) وهي تمثل أدنى حد يمكن أن يحصل عليه المفحوص، و(250) وهي تمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

- صدق المقياس: يتمتع المقياس المستخدم في الدراسة الحالية بدرجات صدق مرتفعة على البيئة الأردنية، ومستخدم في عدد من الدراسات العربية، فقد قام مصطفى (1995) بالتأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على (16) محكماً ومحكمة من المختصين منهم: (4) محكمين من

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

المدرسين في قسم علم النفس التربوي في الجامعة الأردنية، و(4) محكمين من المدرسين في قسم الإرشاد والتربية الخاصة، و(4) محكمين من مدراء المدارس ذوي الخبرة الطويلة، و(4) محكمين من المرشدين التربويين ذوي الخبرة الطويلة أيضاً.

كما قام مصطفى(1995) أيضاً بالتأكد من صدق المقياس من خلال استخراج دلالات صدق المفهوم (التحليل العاملي) للمقياس، وذلك باستخراج مكونات العوامل الأساسية وتدويرها بالطريقة المتعامدة، فتبين أن نسبة التباين الذي يفسر تباين الأداء على المقياس هي (62.05%) وهي نسبة مرتفعة جداً تشير إلى تمتع المقياس بدرجات صدق مرتفعة يصلح المقياس معها للتطبيق على عينة الدراسة.

- **ثبات المقياس:** للتأكد من ثبات المقياس قام مصطفى(1995) باستخراج درجة ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار، وكانت الفترة الفاصلة بين إجراء التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعين وبلغ معامل الثبات (0.87) وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي، إضافة إلى ما تقدم تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة مكونه من (74) طالباً وطالبة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكان يساوي (0.83) وهي قيمة دالة إحصائياً.

4. **مستوى التحصيل الدراسي:** وقد تم قياس مستوى التحصيل الدراسي للطلبات من خلال رصد معدل علامات الفصلين الدراسيين الأول (قبل تطبيق البرنامج) والثاني (بعد تطبيق البرنامج) لعام 2009/2008 لكل طالبة من أفراد عينة الدراسة.

-**تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:** تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال تصميم قبلي وبعدي لمجموعتين خضعت فيه المجموعة التجريبية للمعالجة (التدريب على البرنامج) كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

تصميم الدراسة

| الاختبار البعدي | المعالجة | الاختبار القبلي | المجموعات |
|---|---------------------|---|-----------|
| O2 - اختبار الدافعية. - اختبار المهارات الدراسية. - مستوى التحصيل الدراسي. | X تطبيق البرنامج | O1 - اختبار الدافعية. - اختبار المهارات الدراسية. - مستوى التحصيل الدراسي. | التجريبية |
| O2 - اختبار الدافعية. - اختبار المهارات الدراسية. - مستوى التحصيل الدراسي. | — بدون معالجة | O1 - اختبار الدافعية. - اختبار المهارات الدراسية. - مستوى التحصيل الدراسي. | الضابطة |

ويمكن التعبير عن هذا التصميم الرياضي كما يلي:

- المجموعة التجريبية: $GR1 = O1 \times O2$

- المجموعة الضابطة: $GR2 = O1 _ O2$

- **المعالجة الإحصائية:** لتحليل واستخراج نتائج الدراسة الحالية من البيانات التي تم الحصول عليها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) في ذلك من خلال استخدام المعالجات التالية:

1. الإحصاء الوصفي الذي يتضمن المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.
2. للإجابة على جميع فرضيات الدراسة الصفرية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ONE (WAY ANCOVA) لقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح في التأثير على مستوى كل من دافعية الإنجاز، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى المهارات الدراسية. وتتضمن الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: تشمل الدراسة على المتغير المستقل التالي :

- برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية.
- ب. المتغيرات التابعة: وتشتمل الدراسة على المتغيرات التابعة التالية:

1. دافعية الإنجاز ولها ثمانية أبعاد فرعية.

2. المهارات الدراسية.

3. التحصيل الدراسي.

- **محددات الدراسة:** تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

1. اقتصرَت الدراسة الحالية على قياس أثر التدريب على المهارات الدراسية على مستوى كل من دافعية الإنجاز، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى المهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية فقط دون غيرهم من طالبات المستويات الدراسية الأخرى.
2. تتحدد نتائج الدراسة الحالية بمدى توفر دلالات صدق وثبات للأدوات المستخدمة في هذه الدراسة.

النتائج

* النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى: للإجابة عن الفرضية الصفرية الأولى والتي تشير إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا التدريب"، فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على الاختبار البعدي بعد أخذ الأداء على الاختبار القبلي كمتغير تغاير للتحقق من صحة هذه الفرضية، ويشير الجدول (5) إلى المتوسط الحسابي المعدل والانحراف المعياري لمستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة.

| المجموعة | العدد | الاختبار | مستوى التحصيل الدراسي | |
|----------|-------|----------|-----------------------|-------------------|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ضابطة | 14 | قبلي | 67.48 | 6.32 |
| | 14 | بعدي | 70.18 | 7.44 |
| تجريبية | 14 | قبلي | 70.04 | 8.48 |
| | 14 | بعدي | 76.96 | 7.84 |

يتضح من الجدول (5) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات الأداء المعدلة على الاختبار البعدي وفقاً لمتغير المجموعة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ فقد تم حساب تحليل التباين الأحادي، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

نتائج تحليل التغيرات للأداء على التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير المجموعة.

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة* |
|-----------------|----------------|-------------|----------------|--------|----------------|
| الاختبار القبلي | 153.53 | 1 | 153.534 | 2.66 | 0.10 |
| المجموعة | 1177.579 | 1 | 1177.579 | 20.41 | *0.00 |
| الخطأ | 3057.579 | 53 | 57.690 | | |
| المجموع | 294034.266 | | | | |

* دالة عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة في متوسط التحصيل الدراسي لدى طالبات السنة الأولى تعزى لمتغير المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء على الاختبار القبلي (كمتغير تغاير)، حيث بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (53،1) 20.41، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، وبالنظر إلى المتوسطات البعدية المعدلة والواردة في الجدول (5) فإن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية والتي تلقت تدريباً على المهارات الدراسية. وبناءً على ذلك فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا تدريباً لصالح الطلبة الذين تلقوا التدريب.

* النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية: للإجابة عن الفرضية الصفرية الثانية والتي تشير إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى الدافعية بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا التدريب وللإجابة عن الفرضية الصفرية الثانية فقد تم حساب المتوسطات المعدلة والانحرافات المعيارية للأداء البعدي على مقياس الدافعية بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على هذه الأبعاد كمتغير تغاير.

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة.

| مستوى الدافعية | | المجموعة | الاختبار | درجة الكلية |
|-------------------|-----------------|----------|----------|-------------|
| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | | | |
| 22.98 | 310.71 | ضابطة | قبلي | |
| 21.76 | 308.42 | تجريبية | | |
| 9.96 | 300.50 | ضابطة | بعدي | |
| 24.86 | 342.00 | تجريبية | | |

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات المعدلة للأداء على مقياس الدافعية بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على هذه الأبعاد، فقد تم حساب تحليل التباين على الدرجة الكلية تبعاً لمتغير المجموعة، والجدول (8) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي للأداء على الدرجة الكلية تبعاً لمتغير المجموعة بعد أخذ الأداء على الاختبار القبلي لكل بعد كمتغير تباين.

| الأبعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة * |
|---------------|--------------|----------------|-------------|----------------|--------|-----------------|
| الدرجة الكلية | الاختبار | 1909.44 | 1 | 1909.44 | 3.48 | 0.07 |
| | المجموعة | 5382.161 | 1 | 5382.161 | 9.81 | *0.003 |
| | الخطأ | 29069.946 | 53 | 548.490 | | |
| | المجموع | 5607461 | 56 | | | |

يتضح من الجدول (8) ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الكلي لدى طالبات السنة الأولى تعزى لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة (ف) (9.81)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، وبالنظر إلى المتوسطات المعدلة الواردة في الجدول (7) فإن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية والتي تلقت تدريباً على المهارات الدراسية. وبناءً على ذلك فإنه تم رفض

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى الدافعية بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية والطلبة الذين لم يتلقوا تدريباً لصالح الطلبة الذين تلقوا التدريب.

*النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة: للإجابة عن الفرضية الصفرية الثالثة والتي تشير إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى المهارات الدراسية بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا التدريب"، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين على متغير مستوى المهارات الدراسية تبعاً لمتغير المجموعة للتحقق من صحة هذه الفرضية، ويشير الجدول (9) إلى المتوسط الحسابي المعدل والانحراف المعياري لمستوى المهارات الدراسية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة.

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى المهارات الدراسية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة.

| المجموعة | العدد | الاختبار | مستوى المهارات الدراسية | |
|----------|-------|----------|-------------------------|-------------------|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ضابطة | 14 | قبلي | 183.21 | 13.29 |
| | 14 | بعدي | 186.78 | 3.33 |
| تجريبية | 14 | قبلي | 185.14 | 13.24 |
| | 14 | بعدي | 203.92 | 7.18 |

يتضح من الجدول (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المتوسطات المعدلة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ فقد تم حساب تحليل التباين للأداء البعدي على اختبار المهارات الدراسية بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء على الاختبار القبلي كمتغير تباين، والجدول (10) يبيّن نتائج هذا التحليل.

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

جدول (10)

نتائج تحليل التباين على متغير مستوى المهارات الدراسية تبعاً لمتغير المجموعة.

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة* |
|--------------|----------------|-------------|----------------|--------|----------------|
| الاختبار | 1749.446 | 1 | 1749.446 | 14.951 | *0.00 |
| المجموعة | 1273.018 | 1 | 1273.018 | 10.88 | *0.00 |
| الخطأ | 6201.518 | 53 | 117.010 | | |
| المجموع | 2025887 | 56 | | | |

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى تعزى لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (1، 53) 10.88 ، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، وبالنظر إلى المتوسطات الواردة في الجدول (9) فإن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية والتي تلقت تدريباً على المهارات الدراسية. وبناءً على ذلك فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى المهارات الدراسية بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا تدريباً لصالح الطلبة الذين تلقوا التدريب.

مناقشة النتائج والتوصيات

1- مناقشة النتيجة المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا تدريباً لصالح الطلبة الذين تلقوا التدريب. وقد أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها فاعلية برنامج التدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، حيث أن تحليل التباين الأحادي للقياس القبلي والبعدي على متغير مستوى التحصيل لدى طالبات السنة الأولى أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المجموعتين.

د.خولة غنيمات و د.عبير عليجات

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة مصطفى (1995)، ودراسة أبو حميدان (1991)، ودراسة الحريقي (1993)، ودراسة بندر (2001) Bender، ودراسة بلومر (1989) Blumner.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة معالي (1986) التي أشارت إلى أن برنامج التدريب على المهارات الدراسية لم يكن فعالاً في تحسين المعدل التراكمي لأفراد العينة، كما تختلف مع نتائج دراسة ماكوجل (1989) McDougale التي أظهرت أن المهارات الدراسية لا يمكنها التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة سميث (2000) Smith التي أظهرت أن التدريب على المهارات الدراسية يؤدي إلى عدم تحسن التحصيل بالرغم من حصول الطلبة على معرفة حول المهارات والإبداع في تطبيقها.

وبذلك فإن هذه الدراسة تتفق مع عدد من الدراسات السابقة حول علاقة المهارات الدراسية بالتحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المهارات الدراسية من العوامل المهمة في التحصيل الدراسي. فالطالب الذي يمارس عادات دراسية جيدة فإنه يكون -على الأغلب- أقدر على تنظيم وقته، والتعامل مع المواد الدراسية بشكل جيد، كذلك فإنه يكون أقدر على إنجاز واجباته ودروسه اليومية ولا يعمل على تأجيلها.

كما يمكن تفسير سبب التناقض مع بعض الدراسات في ان من قام بتطبيق البرنامج في تلك الدراسات وهم المرشدون، قد قدموا برامجهم في جلسات مدتها قصيرة تراوحت ما بين 30-40 دقيقة وذلك خلال خمس أو ست جلسات، وهي غير كافية لتطبيق البرنامج التدريبي على المهارات الدراسية والتي قد تحتاج وقتاً أطول من وقت البرنامج حتى تصبح سلوكاً ممارساً يؤديه الطالب بإتقان وتمكّن.

2- مناقشة النتيجة المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى دافعية الانجاز بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا تدريباً لصالح الطلبة الذين تلقوا التدريب.

فقد أظهرت النتائج فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى الدافعية للمجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج، حيث أن تحليل التباين الأحادي للقياس القبلي والبعدي أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المجموعتين. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة العبدالله والخليفي (2001)، ودراسة البوسعيدي (1996)، ودراسة الكركي (1996)، ودراسة دبيرنا (2002) Diperna، ودراسة كرايتلر (1995) Kreitler.

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

ويمكن تفسير هذه النتيجة اعتماداً على نظرة الإناث للتعلم على اعتبار أنه على درجه بالغة من الأهمية لتحقيق النجاح والارتقاء، وتحقيق مكانه اجتماعيه مرموقة، ومحاولة لتغيير الاتجاهات السلبية نحوهن، مع عدم إغفال دور العوامل الثقافية في البيئة الأردنية وأثرها في تهيئة الظروف المناسبة لزيادة دافعية الإنجاز لدى الإناث، مما يسمح بالقول بأن الأسرة الأردنية تحث وتشجع الإناث على التفوق والامتياز في الأداء. وجدير بالذكر أن هذه الدراسة لا تختلف مع أي من الدراسات السابقة حول هذه النتيجة.

3- مناقشة النتيجة المتعلقة بالفرضية الثالثة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى المهارات الدراسية بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية، والطلبة الذين لم يتلقوا تدريباً لصالح الطلبة الذين تلقوا التدريب. فقد أظهرت النتائج فاعليه برنامج التدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى المهارات الدراسية، حيث أن تحليل التباين الأحادي للقياس القبلي والبعدي على متغير مستوى المهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المجموعتين .

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة معالي (1986) التي أظهرت نتائجها أن برنامج التدريب على المهارات الدراسية كان فعالاً في تحسين المهارات الدراسية لأفراد العينة. كما تتفق مع نتائج دراسة سميت (2000) Smith التي أظهرت نتائجها أن برنامج التدريب على المهارات الدراسية أدى إلى حصول الطلبة على معرفة حول المهارات والإبداع في تطبيقها. وجدير بالذكر أن هذه الدراسة لا تختلف مع أي من الدراسات السابقة حول هذه النتيجة. ويمكن تفسير النتيجة الإيجابية التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يتعلق بتحسين المهارات الدراسية لدى أفراد المجموعة التجريبية، فيما تحمله الجماعة الإرشادية من عناصر ترتبط بديناميات الجماعة، مثل شعور الفرد بأنه ليس الوحيد الذي يعاني من مشكلات دراسية، وشعور الفرد بالانتماء للجماعة.

يتضح من العرض السابق فعالية البرنامج التدريبي في المهارات الدراسية الذي قدّم للطالبات على شكل إرشاد جمعي، إذ أدى الى تحسين التحصيل الدراسي ودافعية الانجاز وكذلك المهارات الدراسية لدى الطالبات المشاركات وذلك وفقاً لما اشارت اليه نتائج تحليل التباين الأحادي المستخدم.

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

- * **توصيات الدراسة:** في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بمايلي:
- تبصير المسؤولين في مجال التربية والتعليم لأهمية هذا الموضوع، واعتباره أحد الموضوعات الهامة التي تساهم في تحسين التحصيل الدراسي.
 - توعية الآباء والأمهات والمعلمين بضرورة الاهتمام بموضوع المهارات الدراسية لدى الطلبة، لأنها أحد العوامل الهامة التي تسهم في التفوق الدراسي.
 - عمل برامج إرشادية بهدف تطوير المهارات الدراسية للطلبة، والعمل على تبصير هؤلاء الطلبة بأهمية هذه البرامج مما يدفعهم إلى المزيد من الإنجاز والتفوق.
 - استغلال المرشدين التربويين لنتائج هذه الدراسة في المساعدة في حل بعض مشكلات التحصيل الناتجة عن عادات غير مناسبة في الدراسة.

المراجع

- المراجع العربية:

- 1- ابو حميدان، يوسف عبد الوهاب، (1991). **التعلم من اجل التعلم. رسالة الخليج العربي**، (39)، 3-26.
- 2- أبو شقير، نائلة يوسف، (2001). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي. **رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.**
- 3- الجمل، نجاح يعقوب، (1991). عادات الدراسة واتجاهاتها لدى الطلاب والطالبات في مرحلتها البكالوريوس والدبلوم في كلية التربية من الجامعة الأردنية. **مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة**، (6)، 59-81.
- 4- الحريقي، سعد محمد، (1993). العلاقة بين مهارات: تدوين الملاحظة، القراءة، تنظيم الوقت، والتحصيل الدراسي وفق متغيرات مراكز التعزيز، مستوى الدراسة، تخصص الطالب في كلية التربية - جامعة الملك فيصل. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، 28، 236-255.
- 5- الحموري، هند، (2002). درجة ممارسة طلبة الجامعة الهاشمية للمهارات الدراسية أثناء وجودهم في مرحلة التعليم المدرسي ودرجة أهميتها لهم من وجهة نظرهم. **دراسات (العلوم التربوية)**، (2)، 29، 155-179.
- 6- الزحيلي، غسان محمود، (2002). الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم - دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق - . **رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.**

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

- 7- سنقر، صالحه، (1993). تعلم كيف تتعلم. مجلة التربية، (105)، 99-102
- 8- الشعراوي، علاء محمود، (1995). عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (29)، 1-34.
- 9- عبادة، أحمد، (2001). المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق. (ط1)، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- 10- العبد الله، يوسف محمد والخليفي، سبيكة يوسف، (2001). اثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر. المجلة التربوية، 15، (60)، 15-49.
- 11- عطية، عمر الفاروق السنوسي، (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين: دراسة ارتقائية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 12- الفحل، نبيل محمد، (2000). دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية. مجلة علم النفس، (54)، 6-24.
- 13- كابل، رضا علي، سحاب، سالم أحمد وبامشموس، سعيد محمد، (1985). دراسة تحليلية للمتغيرات المرتبطة بمعدلات التحصيل الدراسي للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية خلال دراستهم الجامعية. جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- 14- الكركي، وجدان خليل، (1996). علاقة عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- 15- مصطفى، هاني عبد الهادي، (1995). العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 16- معالي، إبراهيم باجس، (1986). تصميم برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية واستقصاء فاعليته في تحسين التكيف الأكاديمي لطلبة الجامعة الأردنية من ذوي التكيف الأكاديمي المنخفض. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

17- المنيزل، عبد الله فلاح، (1998). عادات الدراسة لدى الطلبة المتفوقين والطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية بجامعة السلطان قابوس. دراسات (العلوم التربوية)، 25، (2)، 234-215.

- المراجع الأجنبية:

- 1-Bender, D.S., (2001). Effects of study skills programs on the Academic Behaviors of college students. **Journal of college Reading and Learning**, vol.31, No.2: P 209-216, from the ERIC Database, AN: EJ 626245.
- 2-Blumner, H.N., (1989). Study Habits and standardized Test performance: prediction of post-secondary Academic Achievement. **Dissertation Abstracts international**, vol. 50, No. 5, p. 1248.
- 3-Buckley, sh., and Wilkinson, J., (2001). Improving student Motivation by Increasing student and parental Awareness of Academic Achievement. **Dissertation, from the ERIC Database**, AN: ED 455462.
- 4-Cottrell, S.,(1999). **The study skills Handbook**. Macmillan Press Ltd.
- 5-Diperna, J.C., volpe, R.J., and Elliott, S.N., (2002). A model of Academic Enablers and Elementary Reading/Language Arts Achievement. **School psychology Review**, vol. 31, Issue.3: p 298, from EBSCO host, AN: 7462044.
- 6-McDoogle, K.O., (1989). Predicting Academic Achievement from study skills Habits Among upward Bound students. **Dissertation Abstracts international**, vol. 50, No. 6, p. 1620.
- 7-Singh, K., Granville, M., and Dika, S., (2002). Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. **Journal of Educational Research**, vol. 95, Issue 6: p 323, from EBSCO host, AN: 7214244.
- 8-Smith, M., Teske, R., and Gossmeier, M., (2000). Improving student Achievement through the Enhancement of study skills. **Dissertation, from the ERIC Database**, AN: ED441256.
- 9-Verkuyten, M., Thijs, J., and Canatan, K., (2001). Achievement Motivation and Academic performance Among Turkish Early and young Adolescents in the Netherlands. **Genetic, social & General psychology Monographs**, vol. 127, Issue 4: p 378, from EBSCO host, AN: 6525302.

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

ملحق (1)

مقياس العادات الدراسية المعدل للبيئة الأردنية

عزيزتي الطالبة:

صمّم هذا المقياس بهدف التعرف على العادات الدراسية التي يتبعها الطلبة، لذا لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

أرجو التكرم بقراءة كل فقرة من الفقرات التالية وعددها (50) وتحديد فيما إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك بناءً على ما أنت معتادة على عمله وليس بناءً على ما تعتقد أنه يجب أن يكون، ثم وضع إشارة (x) في المكان المناسب أمام الفقرة.

ويرجى توخي الدقة والأمانة في تعبئتها، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، وستعامل بسريته تامة .

شاكراً لكن حسن تعاونكن

الباحثة

خوله عبد الرحيم غنيمات

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

| الرقم | الفقرة | نادراً | أحياناً | غالباً | عموماً | دائماً |
|-------|--|--------|---------|--------|--------|--------|
| | أنفق وقتاً طويلاً للاستعداد والتهيؤ للدراسة. | | | | | |
| | إذا كان الواجب المنزلي الذي حددته المعلمة صعباً أو طويلاً، فأنتني أنصرف عنه وأدرس الأجزاء السهلة من الدرس. | | | | | |
| | بعض المواد جافة ومملة لدرجة أنني اجبر نفسي إجباراً على أداء واجباتها. | | | | | |
| | أنهي واجباتي المدرسية في الموعد المطلوب. | | | | | |
| | أتردد في أن أطلب من المعلمة شرحاً إضافياً للموضوعات التي لم أفهمها. | | | | | |
| | أحرص على استخدام القلم في أثناء الدراسة، حيث أقوم بوضع خطوط تحت ما اعتقد أنه مهم ويجب التركيز عليه. | | | | | |
| | عندما أتأخر في متابعة واجباتي المدرسية لأسباب خارجة عن إرادتي، فإنني استكمل ما فاتني من تلقاء نفسي. | | | | | |
| | أراقب عملية الفهم في أثناء الدراسة، وإذا شعرت أنني لم افهم نقطة معينة فإنني أعود إليها فوراً. | | | | | |
| | إذا كانت المادة التي أريد دراستها تتضمن نقاطاً يجب حفظها، فإنني أقوم بحفظ بعض الكلمات الرئيسية في كل نقطة فقط. | | | | | |
| | أقوم بتحضير الدروس قبل شرحها من قبل المعلمة، وأحدد النقاط التي لم افهمها | | | | | |

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | لأقوم بالسؤال عنها. |
| | | | | | قبل كتابة البحوث أو التقارير أو الموضوعات أتأكد من أنني فهمت المطلوب جيداً. |
| | | | | | أقرأ المادة الدراسية بشكل عام، قبل أن أبدأ بتقسيمها إلى أجزاء. |
| | | | | | تتم دراستي بصورة عشوائية وغير مخططة ولا يدفعني إليها سوى متطلبات الحصص المقبلة. |
| | | | | | |

| الرقم | الفقرة | نادراً | أحياناً | غالباً | عموماً | دائماً |
|-------|--|--------|---------|--------|--------|--------|
| | أستمر في الدراسة وقتاً طويلاً دون أن أقوم بأخذ فترات راحة. | | | | | |
| | أحفظ قواعد اللغة وتعريفات المصطلحات والمعادلات دون أن أفهم معناها الحقيقي. | | | | | |
| | عندما أجلس للدراسة أجد نفسي متعبة وضجرة وميالة للنوم. | | | | | |
| | لا أهتم بدروسي وأؤجل دراستي في أول إسبوعين أو ثلاثة من بداية الفصل . | | | | | |
| | أفقد الاهتمام بأعمالي المدرسية بحيث يصعب علي تركيز انتباهي على الدرس المطلوب دراسته. | | | | | |
| | إذا وقع شك في نفسي حول طريقة كتابة موضوع أو بحث، فأنتني أراجع البحوث السابقة المصححة وأستعملها كدليل للموضوع الجديد. | | | | | |

د.خولة غنيمات و د.عبير عليّات

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | ينتشت انتباهي عند الدراسة في أحلام اليقظة وخطط المستقبل. |
| | | | | | بعد مراجعة المعلمة للامتحانات أو الواجبات، لا أهتم بتصحيح الأخطاء التي بينتها. |
| | | | | | إذا لم أكن أحب مقررًا ما فإنني لا اعمل على دراسته إلا من أجل الحصول على النجاح فقط. |
| | | | | | أنجز واجباتي يوماً بيوم ولا أوجل عمل اليوم إلى الغد. |
| | | | | | ليس لدي موعد ثابت للدراسة، فأنا أدرس كل يوم في وقت مختلف وتبعاً للظروف. |
| | | | | | مهما كان موضوع الواجب يبعث على السأم، فإنني لا أتركه حتى انتهي منه. |
| | | | | | بعد فترة قصيرة من التركيز تختلط الكلمات أمامي وتصبح عديمة المعنى. |
| | | | | | عندما تواجهني صعوبة في واجب مدرسي، فأني أحاول مناقشة هذه الصعوبة مع المعلمة. |

| دائماً | عموماً | غالباً | أحياناً | نادراً | الفقرة | الرقم |
|--------|--------|--------|---------|--------|---|-------|
| | | | | | أقوم بتلخيص المادة في دفتر خاص أثناء الدراسة، وأركز بعد ذلك على الملخص. | |
| | | | | | قبل كل جلسة دراسية احدد هدفاً أحاول أن أتوصل إليه . | |

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | عندما أستعد لأحد الامتحانات فإنني أرتب الموضوعات التي سأدرسها بطريقة منطقية وفقاً لأهميتها أو لعرض المعلمة لها أو للكتاب المقرر وتسلسلها التاريخي. |
| | | | | | قبل الدراسة احدد برنامجاً للمواد التي سوف أقوم بدراستها في ذلك اليوم. |
| | | | | | أقضي كثيراً من الوقت في الكلام أو قراءة المجلات أو الاستماع إلى الراديو أو مشاهدة التلفزيون أو الذهاب إلى السينما مما يعطل دراستي . |
| | | | | | أستغل فترات الفراغ بين الحصص لكتابة الواجبات، حتى اخفف عن جهدي في المساء. |
| | | | | | تعوق دراستي المكالمات التلفونية وكثرة الداخلين والخارجين إلى غرفتي ومقابلة الأصدقاء. |
| | | | | | أحاول جاهداً تطوير اهتمام جاد بكل موضوع أقوم بدراسته. |
| | | | | | أفضل الدراسة بصوت مرتفع. |
| | | | | | عند البدء في الدراسة، أضع نفسي أسئلة أتوقع أن تأتي في الامتحان وأحاول الإجابة عنها. |
| | | | | | انقل في كراستي الرسومات والجداول وغيرها من الأشكال التي |

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | ترسمها المعلمة على السبورة . |
| | | | | | احتفظ بمذكرات خاصة لكل مادة على حده وأرتبها بشكل منطقي . |
| | | | | | احرص على دراسة الأشكال والجداول والرسومات في المواد الدراسية. |

| الرقم | الفقرة | نادراً | أحياناً | غالباً | عموماً | دائماً |
|-------|---|--------|---------|--------|--------|--------|
| | الدراسة عندي مسألة صدفة تعتمد اعتماداً كلياً على مزاجي في ذلك اليوم. | | | | | |
| | عندما أقرأ جزءاً طويلاً من كتاب مقرر أتوقف عدة مرات واسترجع ذهنياً أهم النقاط التي مرت علي. | | | | | |
| | أحب الاستماع إلى الراديو أثناء التحضير للواجبات المدرسية. | | | | | |
| | عند اخذ الملاحظات في الصف ،فإنني أدون حرفياً ما تقوله المعلمة. | | | | | |
| | أفضل الدراسة في مكان هادئ وبعيداً عن التشويش. | | | | | |
| | ادرس ثلاث ساعات | | | | | |

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | يوميًا على الأقل خارج المدرسة . |
| | | | | | أفضل أن ادرس لوحدي لا مع جماعة. |
| | | | | | أقوم بتسجيل الملاحظات على شكل رموز أثناء الحصة، ثم انقلها إلى دفترتي على شكل جمل تامة. |
| | | | | | أؤجل كتابة التقارير والموضوعات والواجبات لآخر لحظة. |
| | | | | | بعد قراءتي لعدة صفحات في الكتاب، لا أستطيع أن أتذكر ما قرأته لتوي. |

ملحق (2)

مقياس دافعية الإنجاز

عزيزتي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي وضعت لتعكس وجهة نظرك الشخصية حول دافعيّتك للتحصيل في موقف الدراسة، لذلك لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة. أرجو التكرم بقراءة كل فقرة من الفقرات التالية وعددها (96) وتحديد فيما إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك بوضع إشارة (*) في المكان المناسب أمام الفقرة. ويرجى توخي الدقة والأمانة في تعبئتها، علماً بأن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يتم الاطلاع على النتائج إلا من قبل الباحثة فقط.

شاكراً لكن حسن تعاونكن.

الباحثة:

خولة عبد الرحيم غنيم

د. خولة غنيمات و د. عبير عليجات

مقياس دافعية الإنجاز

| معارض بشدة | معارض | محايد | موافق | موافق بشدة | الفقرة | الرقم |
|---------------|-------|-------|-------|---------------|---|-------|
| | | | | | أشعر بالراحة تجاه الأعمال السهلة. | |
| | | | | | أحاول كثيراً أن أتغلب على العقبات التي فشل الآخرون في اجتيازها بالتحمل. | |
| | | | | | لدي إصرار وعزيمة في أن أصل بالعمل إلى نهايته. | |
| | | | | | أستمتع بوجودي في الفصول التي تضم طالبات متفوقات وذوات ذكاء عالي. | |
| | | | | | لا أستطيع الاعتماد على نفسي في إنجاز الأشياء الصعبة. | |
| | | | | | أحاول دائماً أن يكون عملي متميزاً ودقيقاً. | |
| | | | | | ثقتي في نفسي كبيرة. | |
| | | | | | أعتقد أن مستقبل الفرد محدد. | |
| | | | | | أحاول أن أكون من المتفوقات دراسياً. | |
| | | | | | أشعر أن لدي القدرة على تحمل المسؤوليات الموكلة إلي. | |
| | | | | | عندي رغبة قوية في حل المشكلة التي تصادفني مهما استغرق ذلك من وقت طويل. | |
| | | | | | أستمتع بالتنافس مع زميلاتي في الفصل وفي كافة الأنشطة | |

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

| | | | | | | |
|------------|-------|-------|-------|------------|---|-------|
| | | | | | العلمية والرياضية. | |
| | | | | | أحتاج إلى شخص آخر يساعدي في عملي. | |
| | | | | | أتقن عملي على أكمل وجه مهما كانت الظروف المحيطة بي. | |
| | | | | | لا فرق بيني وبين مستوى زميلاتي في الطموح. | |
| | | | | | كثيراً ما يدفعني الفشل والعجز إلى اليأس وترك العمل نهائياً. | |
| | | | | | أنسحب من الأعمال الصعبة بسرعة. | |
| | | | | | أنا شخص يعتمد عليّ وقادر على إنجاز الأعمال بقوة واقتدار. | |
| | | | | | لا أستطيع الاستمرار في عمل يحتاج مجهوداً وأيام طويلة. | |
| | | | | | أبذل قصارى جهدي لكي أفوز في المسابقات العلمية والرياضية في المدرسة. | |
| | | | | | التركيز في المذاكرة شيء هام وضروري جداً بالنسبة لي. | |
| معارض بشدة | معارض | محايد | موافق | موافق بشدة | الفقرة | الرقم |
| | | | | | أشعر أنني طالبة محبوبة بين زميلاتي في المدرسة. | |
| | | | | | أنسحب من المواقف والأعمال التي فيها تنافس. | |
| | | | | | أتحمل مسؤولية مواجهة | |

د. خولة غنيمات و د. عبير عليجات

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | مشكلاتي بنفسي. |
| | | | | | لا أحتفظ بالأشياء مرتبة ومنظمة فترة طويلة. |
| | | | | | لا أستطيع أن اتخذ القرارات دون الرجوع إلى الآخرين. |
| | | | | | لا أهتم كثيراً بتحقيق مركز مرموق في المجتمع. |
| | | | | | إذا طلب مني أكثر من عمل في آن واحد أرتب الأعمال حسب أهميتها حتى أستطيع إنجازها. |
| | | | | | أعتمد في تصريف أمور حياتي على أسرتي. |
| | | | | | لا أحاول أن أكون من أوائل فصلي. |
| | | | | | أحرص على أن تكون مواعيدي في المدرسة منتظمة وليس فيها تأخير. |
| | | | | | ينتابني شعور أنني لا أصلح للدراسة والتفوق. |
| | | | | | أوجه كل طاقاتي وإمكانياتي توجيه صحيح لكي أصبح متقدماً في مجال عملي ودراستي. |
| | | | | | دولاب ملابسي ومكتبتي في البيت غير منظمة. |
| | | | | | لا أشارك في بعض الأنشطة الاجتماعية في المدرسة لجهلي بقدرتي وطاقاتي. |

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

| | | | | | | |
|------------|-------|-------|-------|------------|--|-------|
| | | | | | نادراً ما أخطط لمستقبلي. | |
| | | | | | إذا عرضت المعلمة علي واجباً إضافياً به تمارينات بها صعوبة أرفض مكتفيةً بالواجب الدراسي العادي. | |
| | | | | | أشعر بتحمل المسؤولية تجاه أعمالي مهما كانت صعبة. | |
| | | | | | أشعر بالملل والإجهاد أثناء المذاكرة. | |
| | | | | | كتبي وكراساتي المدرسية غير منظمة. | |
| | | | | | أنسحب بسرعة من المناقشات بسبب عدم ثقتي في نفسي. | |
| معارض بشدة | معارض | محايد | موافق | موافق بشدة | الفقرة | الرقم |
| | | | | | أنني أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في المجتمع. | |
| | | | | | أحب القيام بالأعمال التي يرى الآخرون أنها تتطلب مهارة وقدرة على التفكير. | |
| | | | | | أفضل مواجهة مشكلاتي بنفسي. | |
| | | | | | أداوم على استنكار دروسي ولا أنام حتى أنتهي منها. | |
| | | | | | من الضروري أن أصل إلى مستوى ممتاز في كل عمل أقوم به. | |
| | | | | | أحب المدرسة وأكون متحمسةً | |

د. خولة غنيمات و د. عبير عليجات

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | لها بشدة. |
| | | | | | أبذل قصارى جهدي لأكون في مركز الصدارة بين صديقاتي. |
| | | | | | أهرب من العمل الذي يتطلب تحمل مسؤولية كبيرة. |
| | | | | | أقوم بإنجاز أعمال مهمما كلفني ذلك من وقت. |
| | | | | | أؤمن أن الحظ هو أساس التفوق. |
| | | | | | أضع نظام دقيق لمذاكرة المواد الدراسية وأعطي كل مادة حقتها في المذاكرة حتى ولو لم أحبها. |
| | | | | | علاقتي بالزميلات داخل المدرسة على أكمل وجه. |
| | | | | | إنني أؤمن بالخط في الحياة. |
| | | | | | لدي رغبة قوية في أن أكون من المتميزات والناجحات في محيطي الاجتماعي. |
| | | | | | المواقف الصعبة تجعلني لا أستطيع تحمل المسؤولية كاملة. |
| | | | | | أشغل نفسي بقضايا ومواقف أخرى عندما أجد صعوبات ومعوقات في عملي. |
| | | | | | أفضل ألا أكون مسئولة عن الآخرين سواء الزميلات في المدرسة أو أخوتي الصغار أثناء غياب الآخرين. |

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

| الرقم | الفقرة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة |
|-------|--|------------|-------|-------|-------|------------|
| | أشعر بالتقدير والاحترام من جانب المعلمات في المدرسة. | | | | | |
| | كثيراً ما أهتم بالمستقبل وفقاً لخطة أرسنها بنفسي. | | | | | |
| | أعتمد على أسرتي في تحضير كل مطالبي الشخصية. | | | | | |
| | كل الظروف المحيطة بي تشعرني أنني شخص متميز ومحبوب. | | | | | |
| | كثيراً ما أفكر في مستقبلي الدراسي والعلمي. | | | | | |
| | لا أفكر في الوصول للقامة ويكفييني العمل القليل. | | | | | |
| | أشعر بالفشل في إتمام بعض أعمالي بسبب نفاذ صبري وإصراري. | | | | | |
| | أكره الجائزة أو المكافأة التي تتطلب تنافس وتفوق على الآخرين. | | | | | |
| | أخطط لمستقبلي دائماً وأضع أهداف قريبة التحقيق وأخرى بعيدة. | | | | | |
| | أنسحب من الأعمال التي تحتاج إلى دقة ونظام. | | | | | |
| | دائماً ما أضع لِنفسي خطاً للوصول إلى التقدم والنجاح. | | | | | |

د. خولة غنيمات و د. عبير عليجات

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | لدي آمال كبيرة وأسعى إلى تحقيقها. |
| | | | | | أُتجنب المواقف أو الأعمال الصعبة خشية عدم التوفيق أو النجاح فيها. |
| | | | | | أسعى دائماً لتوفير كل ما أحتهاجه دون الاعتماد على زميلاتي في الفصل. |
| | | | | | أشعر بالخجل والتردد أمام المعلمات في الفصل. |
| | | | | | أشعر بالأرق والتعب والملل بعد فترة وجيزة من بداية العمل. |
| | | | | | أحاول دائماً تنمية طاقاتي وقدراتي حتى أصل إلى هدفي المنشود. |
| | | | | | لا تجذبني الأعمال والمهام التطوعية والاجتماعية التي تحتاج إلى مسؤوليات وقرارات هامة. |
| | | | | | أطلع دائماً على ما هو مثير ومشوق وأبذل قصارى جهدي في الوصول إليه. |
| | | | | | أستطيع العمل ساعات طويلة دون الشعور بالملل والإجهاد. |
| | | | | | لدي القدرة على بذل المجهود في الدراسة. |

أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية

| معارض بشدة | معارض | محايد | موافق | موافق بشدة | الفقرة | الرقم |
|------------|-------|-------|-------|------------|---|-------|
| | | | | | أعمل دائماً بجد ونشاط وحيوية وإتقان حتى أكون في مقدمة زميلاتي. | |
| | | | | | إذا تعرضت لموقف في المدرسة فأبني لا أهتم بمعرفة أسبابه. | |
| | | | | | أسرتي تثق في كل الأعمال والمهام التي أقوم بها. | |
| | | | | | تقديري لذاتي مرتفع. | |
| | | | | | أشعر أنني أقل من الذين نجحوا في حياتهم العلمية والعملية. | |
| | | | | | أذكر فقط لكي أنجح في امتحان آخر العام. | |
| | | | | | أشعر بالقلق والتوتر عندما أفشل في إنجاز عمل ما كما يجب. | |
| | | | | | أتردد في قبول أي عمل جديد خوفاً من الفشل والإخفاق. | |
| | | | | | أكره المدرسة وأذهب إليها وأنا في شدة الضيق. | |
| | | | | | أنتي قادرة على أن أنهى أي عمل من بدايته إلى نهايته بنفس الهمة والنشاط. | |
| | | | | | أستمر في بذل قصارى جهدي حتى أصل إلى الهدف مهما كلفني ذلك من وقت ومجهود. | |
| | | | | | أشعر أن كل عمل أفشل فيه يرجع سببه إلى عدم تعاون | |

د. خولة غنيمات و د. عبير عليّات

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | الأخريين معي. |
| | | | | | لا أستطيع إتمام العمل بنفس الدقة والترتيب من البداية إلى النهاية. |
| | | | | | أميل إلى القيام بالأعمال السهلة التي لا تحتاج إلى تفكير أو جهد. |
| | | | | | أجد صعوبة في أن أحاول إتمام عمل فشلت فيه. |
| | | | | | روح المنافسة داخلي تدفعني نحو التفوق والنجاح. |
| | | | | | أحب دائماً أن أضع لنفسي أهداف واضحة في الحياة. |