فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية التحصيل الدراسى والوعى بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية

بحث مقدم من الباحثة

جهاد فريد إسماعيل فتح الله خليفة

معلم علم نفس واجتماع

للحصول على درجة ماجستير الفلسفة فى التربية

(تخصص مناهج وطرق تدريس علم النفس)

إشـــــــراف

أ.د / سعاد محمد فتحى محمود — أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية — كلية البنات – جامعة عين شمس

د / سعدية شكرى على عبد الفتاح — مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس — كلية البنات – جامعة عين شمس

1439 هـ – 2018 م

ملخص البحث :

هدف البحث الحالى إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية التحصيل الدراسى والوعى بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية, وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة من طالبات الصف الثانى الثانوى, وقد بلغ عدد أفراد العينة (60) طالبة,(30) طالبة للمجموعة التجريبية، (30) للمجموعة الضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى دلالة 0.05 فى (اختبار التحصيل الدراسى، واختبار مفهوم الذات، ومقياس مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار التحصيل الدراسى، واختبار مفهوم الذات، ومقياس مفهوم الذات قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى.

Abstract:

The current research aimed to identify the effectiveness of using Divergent Thinking Strategies in developing academic achievement and awareness of Self-concept through the teaching of psychology for secondary stage students. The research sample consisted of (60) 2rd year students, 30 student for the experimental group and 30 student for the control group.Results indicated the existence of statistically significant differences at the 0.05 level between the average degrees of the experimental group students who studied using the " Divergent Thinking Strategies " and the control group ,who studied in the traditional method in the post application of academic achievement test, self-concept test and ameasure of self-concept in favor of the experimental group. As indicated the existence of statistically significant differences at the 0.05 level between the average degrees of the experimental group students who studied using the " Divergent Thinking Strategies " in the academic achievement test, self-concept test and ameasure of self-concept before and after the study selected unit in favor of post application.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات التفكير المتشعب Divergent thinking strategies - مفهوم الذات Self-concept – التحصيل الدراسى Academic achievement.

مقدمة :

تعيش المجتمعات اليوم عصر التقدم العلمى والتكنولوجى حيث تتسارع المعلومات وتنمو تطبيقات المعرفة لتساهم فى تقدم المجتمعات وتطورها .

إن الثروة الحقيقية لأى مجتمع لابد وأن تكمن فى طاقاته البشرية التى تتمثل فى الأطفال والشباب الحالى وبالتالى تبرز الضرورة القصوى لرعاية هذه الطاقات من خلال نظم تربوية تختلف كثيرا من تلك النظم التقليدية فلم يعد من المهم مقدار ما يعرفه الفرد من معلومات بقدر ما يستطيع فعله بتلك المعلومات وهكذا فإن نظام التعليم القائم على التلقين والحفظ لم يعد مناسبا مطلقا لإعداد هذه الطاقات البشرية.

يمكن القول أن الصراع بين الدول المتقدمة هو صراع بين عقول أبنائها من أجل الوصول إلى سبق علمى وتكنولوجى يضمن لها الريادة والقيادة , ومن ثم فإن الهدف الأعلى من التربية هو تنمية التفكير بجميع أشكاله لدى كل فرد , ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية فى إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة , ولديهم القدرة على التفكير فى بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة , فأمامهم الكثير من القرارات التى يجب اتخاذها وعليهم مسؤوليات ضخمة يجب تحملها (انشراح إبراهيم المشرفى , 2005 , 7) .

إن المدرسة تهمل تعليم مهارات التفكير عندما يقتصر عملها على مجرد توصيل المعلومات إلى التلميذ جاهزة بدون أن يعمل فيها فكره الخاص , وبدون أن يفكر ويصل بنفسه إلى حلول ذاتيه لمشكلاته الخاصة , والنتيجة هى أن أغلبية تلاميذنا ينظرون إلى المادة العلمية التى بين أيديهم وإلى الأجهزة التى يرون صورها فى كتبهم وإلى النظريات التى يدرسونها على أنها نتيجة عمل عباقرة ونتيجة جهود فئة من الناس يصعب الوصول إلى مستواهم (سناء محمد سليمان , 2011 , 442) .

وبالنظر إلى واقع تدريس مادة علم النفس نجد أن الطرق التقليدية التى تعتمد على مجرد توصيل المعلومات وتلقينها للطلاب مازالت تشغل حيزا كبيرا بين الطرق والأساليب التى يستخدمها المعلم داخل الفصل , وبذلك يصبح التعلم نظريا تلقينيا مما جعل الطلاب أكثر سلبية واعتمادا فى تحصيلهم على مساعدة الآخرين وتزعزعت ثقتهم بأنفسهم وقلت دافعيتهم للانجاز , كما يعانون ضعف القدرة على مواجهة المشكلات والتفكير فى حلول لها وعدم تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس مادة علم النفس .

إن الأمر لم يعد مجرد تلقين المعارف أو المعلومات , بل إن التحدى الحقيقى للمعلم سواء فى الآونة الراهنة أو مستقبلا يكمن فى قدرته على توجيه التعليم ورعايته , الأمر الذى يجعل من التلميذ المتعلم والمتأخر فى دراسته وتحصيله مشاركا فعالا لتحقيق ذاته ومتوافقا انفعاليا واجتماعيا وعقليا وجسميا واقتصاديا مع أقرانه فى المدرسة والمجتمع (عبد الناصر عبد الفتاح محمد, 2013 , 7)

فالمتعلمون يطورون استراتيجياتهم المعرفية ويحسنونها ويكونون عاداتهم العقلية المرتبطة بمهارات التفكير العليا عندما يجبرون أو يوضعون فى مواقف تجبرهم على طرح التساؤلات , والاستجابة للتحديات , والبحث عن حلول للمشكلات التى تواجههم , وتفسير الأفكار . فعندما يكلفون بذلك ويتحملون مسؤولية انجازهم فإنهم يعتبرون هذا اعتراف لهم بالذكاء والقدرات العقلية الكافية لانجاز ما كلفوا بإنجازه عندها تتحسن نظرتهم لذواتهم (وضحى بنت حباب بن عبدالله , 2013 , 190) .

فلابد من استراتيجيات تعمل على إعمال الفكر , وإرهاف الذكاء وإنتاج الأفكار الجديدة التى تؤدى إلى الإبداع , وهذا ما تهدف إليه استراتيجيات الأسئلة حيث تسعى إلى تفعيل دور الطلاب وحثهم على التفكير بكل أنواعه للوصول إلى إجابات مختلفة عن طريق استثارتهم بالأسئلة وإتاحة الفرص لهم لإبداء الرأى فى جو من الحرية والعمل على استرسال الأفكار دون توقف . وتنبثق من هذه الاستراتيجيات استراتيجية التفكير المتشعب , والتى تعتمد على الأسئلة بطرق وأساليب مختلفة وتعتبرها أقوى وسيلة لتشجيع التفكير المتشعب عن طريق تشكيل هيكل من سلسلة من الأسئلة يمكن استخدامها مع بيانات جديدة أو مع المعلومات القديمة بشكل جديد , فهذه الاستراتيجيات تتيح الفرصة للنظر إلى الأشياء المألوفة نظرة جديدة ومن ثم التفاعل معها بطريقة إبداعية فى مسارات مختلفة غير تقليدية فتعمل على توليد أفكار جديدة (نورا محسن أبو النجا , 2013 , 6) .

وتعد استراتيجيات التفكير المتشعب من الاستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة والتي يمكن استخدامها لتدريس مادة علم النفس والاجتماع وذلك لتحقيق أهداف المادة ، والتركيز علي الدور الايجابي للطالب في عملية التعلم ، والعمل علي رفع مستوى تحصيل الطلاب وتحسين أدائهم واتجاهاتهم نحو المادة ، وتكوين عادات عقلية مرتبطة بمهارات التفكير العليا والتي تساعدهم علي الانجاز وتنمية مفهوم الذات لديهم .

إن العمليات العقلية التي تتطلبها المؤسسات التعليمية والتي تعكس التفكير المتشعب أو التي تساعد التشعب في التفكير علي حدوثها تتمثل في إدراك العلاقات الجديدة وإعادة التصنيف في ضوء ما تم إدراكه وإجراء عمليات تأليف وتركيب وتقديم رؤى جديدة وإدخال تحسينات وتلك هي العمليات التي تكشف عن الإبداع (حسن شحاتة,2012, 187).

ولقد أصبح هناك اهتماما متزايدا بتوجيه الجهود نحو تحسين عمليات التعلم والتعليم , مع وجود نزعة قوية نحو الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للطفل (مجدى عزيز إبراهيم , 2007 , 40) .

ويشير تقرير اليونسكو المقدم إلى اللجنة الدولية للتعليم فى القرن الواحد والعشرين إلى أن التعليم ينبغى أن يتركز على شخصية الإنسان وعلى التنمية الشاملة لبنى البشر (حسن شحاتة , 2012 , 189) .

تعتبر الزيادة الكبيرة فى عدد الدراسات حول مفهوم الذات فى الخمسين عاما الماضية إحدى انعكاسات التركيز على النواتج غير المعرفية للعملية التربوية , وإن كان هناك مظهر ثان لهذا التركيز وهو زيادة الاهتمام بتعزيز مفهوم الذات للتلاميذ بحيث أصبح تحسين مفهوم التلميذ عن ذاته ينظر إليه كأحد النواتج التربوية (غريب عبد الفتاح غريب , 1995 , 3) .

إن مفهوم الذات يعتبر عاملا جوهريا فى بناء الشخصية, وله أهمية خاصة لفهم ديناميات الشخصية والتوافق النفسى , وإن تقبل الذات يرتبط ارتباطا جوهريا موجبا بتقبل وقبول الآخرين , وإن تقبل الذات وفهمها يعتبر بعدا رئيسيا فى عملية التوافق الشخصى . ومن ثم يجب على الوالدين والمربين والموجهين أن يقدروا دورهم الخطير فى نمو مفهوم الذات عند الأطفال والمراهقين (حامد عبد السلام زهران , 2003 , 11) .

ويربط الباحثون بين مفهوم الذات فى مرحلة المراهقة وبين النمو المعرفى معتمدين فى ذلك على آراء بياجيه فى هذا الصدد , والذى يرى أن المراهق يصل إلى أكثر مستويات النمو المعرفى تعقيدا , فيرى اليس ويفيس أنه عندما يتقدم الفرد نحو مرحلة العمليات الصورية للتفكير ينظر إلى عمليات التفكير لديه على أن لها تأثيرا جوهريا على مفهومه عن ذاته (غريب عبد الفتاح غريب , 1995 , 3) .

إن تعليم التفكير يعود بالفائدة على الطلاب من عدة أوجه , أظهرت معظم الدراسات التى تم من خلالها استخدام التفكير بأن هذا النوع من التفكير يعود بالفائدة على الطلاب , ففى دراسة ألن 1981 , وكوك 1980 , ودراسة البانوكالس 1980 , ودراسة ريتشارد 1976 , والتى تم فيها استخدام برامج وأدوات مختلفة كان الهدف منها تعليم التفكير لطلاب مدراس وجامعات وأفراد آخرين , أثبتت هذه الدراسات أن تعليم التفكير يؤثر بشكل ايجابى على العديد من النواحى مثل تكوين تقرير ذات ايجابى عند الطلاب , وتحسين التفكير التباعدى , وتحسين الجانب الشكلى واللفظى للإبداع وتحسين الانجاز الأكاديمى (محمود محمد غانم , 2004 , 47) .

لذا ترى الباحثة أنه من خلال استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب يتم تنمية التفكير والقدرة على الابداع والابتكار، وكذلك مستوى التحصيل الدراسى لدى الطلاب مما يؤدى إلى تنمية مفهوم الذات لديهم.

تحديد مشكلة البحث وأسئلته :

تلخصت مشكلة البحث فى : وجود قصور فى طرق التدريس المتبعة فى تدريس مادة علم النفس لطلاب المرحلة الثانوية , مما أدى إلى ضعف مستوى التحصيل الدراسى فى المستويات المعرفية العليا لدى الطلاب وتدنى مستوى مفهوم الذات لديهم .

وللتصدى لهذه المشكلة حاول البحث الحالى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى :

ما فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية التحصيل الدراسى والوعى بمفهوم الذات من خلال تدريس مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

ما صورة وحدة من المحتوى التعليمى فى علم النفس لدى طالبات الصف الثانى الثانوى معده باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب ؟

ما أسس استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ؟

ما أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية التحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ؟

ما أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية الوعى بمفهوم الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ؟

ما فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية التحصيل الدراسى والوعى بمفهوم الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ؟

فروض البحث :

سعى البحث الحالى إلى التحقق من صحة الفروض الآتية :

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل الدراسى البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار التحصيل الدراسى قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى .

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى مقياس مفهوم الذات قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى .

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار مفهوم الذات قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى .

استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس يحقق مستوى مناسب من الفاعلية فى تنمية التحصيل الدراسى والوعى بمفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية .

منهج البحث :

تم إجراء البحث الحالي وخطواته وفقا لمنهجين هما :-

1- المنهج الوصفي التحليلي : وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي وهي (استراتيجيات التفكير المتشعب- مفهوم الذات – التحصيل الدراسي)

المنهج التجريبي التربوى : و ذلك فيما يتعلق بتجربة البحث ، والكشف عن مدى صحة الفروض وضبط متغيراته , وسيتم الاستعانة بالتصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين وذلك من خلال استخدام مجموعة تجريبية تدرس وحدة "الدوافع والانفعالات فى حياتنا اليومية" من مادة علم النفس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب , وأخرى ضابطة تدرس الوحدة المختارة فى مادة علم النفس بالطريقة السائدة وتطبيق أدوات البحث على المجموعتين قبليا وبعديا ثم استخراج النتائج وتحليلها إحصائيا .

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي علي الحدود التالية :-

الحد البشري : مجموعة من طالبات الصف الثاني من الشعبة الأدبية الدارسين لمادة علم النفس بمدرسة بدر الثانوية بنات التابعة لادراة التحرير التعليمية بمحافظة البحيرة.

الحد الزمني : الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017 / 2018 م.

الحد المكاني : مدرسة بدر الثانوية بنات التابعة لإدارة التحرير التعليمية بمحافظة البحيرة .

الحدود الموضوعية :

- وحدة من كتاب علم النفس والاجتماع المقرر علي الصف الثاني الثانوي وهى (الدوافع والانفعالات فى حياتنا اليومية) ,

- أبعاد مفهوم الذات (مفهوم الذات الشخصية – مفهوم الذات الجسمية – مفهوم الذات الاجتماعية – مفهوم الذات الأخلاقية).

- الاختبار التحصيلى بمستوياته المعرفية الستة (التذكر – الفهم - التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).

عينة البحث :

تمثلت عينة البحث (60) طالبة من طالبات الصف الثانى الثانوى الشعبة الأدبية بمدرسة بدر الثانوية بنات التابعة لإدارة التحرير التعليمية بمحافظة البحيرة ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى بلغت (30) طالبة كمجموعة تجريبية وقامت بدراسة وحدة " الدوافع والانفعالات فى حياتنا اليومية " باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب.

المجموعة الثانية بلغت (30) طالبة كمجموعة ضابطة وقامت بدراسة وحدة " الدوافع والانفعالات فى حياتنا اليومية " باستخدام الطريقة السائدة خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى 2017 م / 2018م .

أدوات البحث :

تمثلت أدوات البحث الحالي في :

مواد تجريبية :-

دليل المعلم في الوحدة المختارة مصاغة باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب .

(من إعداد الباحثة)

كتاب الطالب في الوحدة المختارة مصاغة باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب .

(من إعداد الباحثة)

أدوات قياس :

اختبار التحصيل الدراسي فى محتوى الوحدة المختارة من مادة علم النفس

(من إعداد الباحثة)

ب- اختبار مفهوم الذات . (من إعداد الباحثة)

مقياس مفهوم الذات . (من إعداد الباحثة)

أهداف البحث :

سعى البحث الحالي إلي تحقيق الأهداف التالية :-

الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة علم النفس.

الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مفهوم الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة علم النفس.

أهمية البحث :

أولا : الأهمية النظرية والتى تمثلت في :-

تقديم إطار نظرى عن استراتيجيات التفكير المتشعب كطريقة حديثة من طرق التدريس مما قد يفيد الباحثين في هذا المجال .

الاسهام في تطوير تدريس مادة علم النفس من خلال الاعتماد علي استراتيجيات التدريس التي تعتمد علي التفكير ونشاط المتعلم وتحسين أسلوب عرض المعلومات في الكتب المدرسية .

الاسهام في الاعتماد علي طرق واستراتيجيات تدريس حديثة تعمل علي تنمية بعض الجوانب النفسية لدي الطلاب مما يساهم في إعداد أفراد متمتعين بقدر من الصحة النفسية وقادرين علي مواجهة الحياة وتوظيف قدراتهم بما قد يفيد المجتمع .

ثانيا : الأهمية التطبيقية والتى تمثلت فى :

يفيد البحث الحالي كل من :

طلاب الصف الثاني الثانوي : حيث يساعدهم البحث علي التمتع بمرونة التفكير وتشعبه ، مما قد يساعد علي فتح مسارات جديدة للاتصال بين الخلايا العصبية المكونة لشبكة الأعصاب بالمخ ، ويساعد أيضا في تنظيم وترتيب معارفهم وأفكارهم ، مما ييسر عليهم عملية التعلم ويحسن من مستواهم التعليمي ويساعدهم علي فهم ذاتهم وفهم الآخرين .

معلمي علم النفس : حيث يقدم لهم البحث الحالي وحدة معدة في ضوء استراتيجيات التفكير المتشعب مما قد ييسر ويحسن طريقة عرض المعلومات ، ويحثهم أيضا علي عدم الاعتماد علي طرق التدريس التقليدية التي تعتمد علي التلقين في عرض المعلومات ، والتوجه إلي استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تعتمد علي نشاط المتعلم وتعمل علي تنمية تفكيره ، مما قد يساهم في تنمية بعض الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية لدي المتعلم .

مخططي ومطوري المناهج : يسهم البحث الحالي في توضيح أهمية أن تعمل المناهج الدراسية علي الاهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم وتلبية حاجات ورغبات الطلاب النفسية والاجتماعية والمعرفية والعمل علي تنمية مفهوم الذات الايجابي لدي الطلاب من خلال المناهج والمقررات الدراسية مما قد يسهم في إعداد أجيال قادرين علي النهوض بالمجتمع .

الباحثين فى مجال المناهج وطرق التدريس : يفتح هذا البحث أفاقا جديدة أمامهم لإجراء دراسات وبحوث جديدة باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى مواد دراسية مختلفة ولتنمية متغيرات أخرى.

إجراءات البحث :

للإجابة عن تساؤلات البحث الحالى والتحقق من صحة فروضه , تم إتباع الخطوات التالية :

للإجابة عن السؤال الأول والثانى من أسئلة البحث تم مايلى :

الاطلاع علي الكتابات والأدبيات والبحوث والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات البحث .

اختيار وحدة من كتاب علم النفس والاجتماع المقرر علي طلاب الصف الثاني الثانوي وهى (الدوافع والانفعالات فى حياتنا اليومية) وتصميمها باستراتيجيات التفكير المتشعب وعرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للحكم علي مدي صلاحيتها .

إعداد دليل المعلم وفقا لاستراتيجيات التفكير المتشعب .

إعداد كتاب الطالب لتدريس الوحدة المختارة .

للإجابة عن السؤال الثالث والرابع والخامس من أسئلة البحث تم :

إعداد أدوات القياس الخاصة بالبحث وهى على النحو التالى :

- إعداد اختبار التحصيل الدراسي وعرضه على المحكمين للتأكد من مدى صلاحيته .

- إعداد قائمة بأبعاد مفهوم الذات ثم عرضها على مجموعة من المحكمين لاختيار أكثرها ملائمة لموضوع البحث .

- إعداد مقياس مفهوم الذات وعرضه على المحكمين للتاكد من صلاحيته .

- إعداد اختبار مواقف سلوكية لمفهوم الذات وعرضه على المحكمين للتأكد من صلاحيته .

اختيار التصميم التجريبى المناسب للبحث .

اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الثاني الثانوي الدارسين لمادة علم النفس .

تطبيق أدوات القياس قبليا علي مجموعات البحث .

تدريس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على المجموعة التجريبية وباستخدام الطريقة السائدة على المجموعة الضابطة .

تطبيق أدوات القياس بعديا علي مجموعات البحث .

رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها ومناقشتها في ضوء فروض البحث وتساؤلاته .

تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث .

مصطلحات البحث:

فاعليةEffectiveness :

تعرف لغويا بأنها: مقدرة الشئ على التأثير (مجمع اللغة العربية, 2005, 477).

تعرف اصطلاحيا بأنها: مدى الأثر الذى يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا فى أحد المتغيرات التابعة (حسن شحاته, زينب النجار ، 2003م ، ص 230).

تعرف اجرائيا بأنها: مدى الأثر الذى يمكن أن يحدثة تدريس مادة علم النفس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التحصيل الدراسى, واختبار مفهوم الذات, ومقياس مفهوم الذات.

استراتيجية: Strategy

هى مجموعة من الإجراءات والممارسات التى يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات ، فى ضوء الأهداف التى وضعها ، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التى تساعد على تحقيق الأهداف (أحمد حسين اللقانى ,على الجمل ، 1999 ، ص 22).

التفكير المتشعب : (التباعدى) Divergent thinking

التفكير لغه: فكر فى الأمر أى أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم به ليصل إلى مجهول, والتفكير إعمال العقل فى مشكلة للتوصل إلى حلها (المعجم الوسيط, 2004, 724).

يعرف التفكير المتشعب اصطلاحيا بأنه: هو القدرة علي توليد بدائل منطقية أو معقولة من المعلومات المعطاة وفيها يكون التركيز علي التنوع والاختلاف والوفرة والندرة في النواتج والحلول (حسن شحاتة ، زينب النجار ، 2003 م ، 126).

ويعرف إجرائيا بأنه :

هو قدرة المتعلم على إنتاج استجابات مختلفة أو تقديم أكثر من حل للمشكلة المطروحة من خلال التشعب بتفكيره فى اتجاهات مختلفة وعديدة, أى إحداث أكبر قدر من الربط بين الأفكار والمعلومات المرتبطة بالموضوع , والتركيز على الاختلاف والوفرة والندرة فى الحلول والاستجابات المقدمة.

2- استراتيجيات التفكير المتشعب :-

تعرفها (سامية عبد العزيز عبد السلام 2014 , 123) ، بأنها مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تعتمد في المقام الأول علي الخبرة السابقة للتلاميذ وقدرتهم علي استيعاب وربط المعرفة المقدمة لهم عند دراستهم للموضوعات بالبنية المعرفية السابقة لديهم ، كما أنها تسمح بتشعب تفكير المتعلمين من خلال إحداث التقاءات جديدة بين الخلايا العصبية المكونة لبنية الدماغ وتتمثل هذه الاستراتيجيات في : التفكير الافتراضي - التفكير العكسي – تطبيق الأنظمة الرمزية المختلفة – التناظر – تحليل وجهات النظر – التكملة – التحليل الشبكي .

وتعرف إجرائيا بأنها :

مجموعة تتكون من سبع استراتيجيات تسهم في مرونة التفكير وممارسة التفكير بمرح أثناء التعلم وتشعب تفكير المتعلم ، وذلك من خلال إحداث التقاءات جديدة بين الخلايا العصبية المكونة لبنية الدماغ ، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في التفكير الافتراضي – التفكير العكسي – تطبيق الأنظمة الرمزية المختلفة – التناظر – تحليل وجهات النظر - التكملة – التحليل الشبكي .

الوعى: Awareness

يعرف مصطلح الوعى فى اللغة على أنه : الفهم وسلامة الادراك.

ويعرف (مذكور, 1975) الوعى بأنه: اتجاه عقلى يمكن الفرد من ادراك نفسه والبيئة المحيطة به بدرجات متفاوته من الوضوح والتعقيد (موسى عبد الرحيم, ناصر على مهدى, 2010, 142).

يعرف الوعى اجرائيا بأنه:

معرفة وفهم وإدراك الفرد بذاته إدراكا مباشرا مما يسهم فى توجيه سلوكه.

مفهوم الذات Self – concept

الذات لغة: ذات الشئ نفس الشئ عينه وجوهره فهذه الكلمة لغويا مرادفه لكلمة النفس والشئ, ويعتبر الذات أعم من الشخص لأن الذات تطلق على الجسم وغيره والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط (ابن منظور, 1988, 13).

الذات اصطلاحا: مفهوم الذات هو مجموعة من المشاعر والعمليات التأملية التي يستدل عليها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة وعن طريق هذا التعريف يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كله ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهه لسلوكه (سناء محمد سليمان ، 2005 ، ص 15)

ويعرف مفهوم الذات إجرائيا بأنه :

المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه أو نظرة الفرد إلي نفسه وتقييمه لها من حيث مظهره ، قدراته اتجاهاته ، شعوره ، أصوله مما قد يسهم في توجيه سلوكه .

4- التحصيل الدراسي Academic achievement

يعرف إجرائيا بأنه :

مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات وخبرات ومعارف نتيجة لدراسة الوحدات المختارة من مادة علم النفس والاجتماع وفقا لاستراتيجيات التفكير ويقاس بالدرجة التي ستحصل عليها الطالبات في اختبار التحصيل الدراسي المعد من قبل الباحثة لهذه الوحدات .

الاطار النظرى :

المحور الأول : استراتيجيات التفكير المتشعب:

تعريف التفكير المتشعب (التباعدى أو المنطلق) : Divergent thinking

هو نوع من أنواع التفكير المرن يؤدى التدريب عليه وممارسته إلى انطلاق التفكير من زوايا متعددة, مما يساعد على توليد الأفكار والاستجابات المختلفة والمتعددة لموقف أو مشكلة ما وتهيئة المخ للتعلم وإدراك العلاقات بين الأفكار ومعالجة المشكلات بصورة مبتكرة (زينب السيد إبراهيم, 2016, 91).

مبادئ عملية التفكير المتشعب :

أجل إصدار الأحكام.

ابحث عن عدد وافر من الأفكار.

تقبل جميع الأفكار.

اذهب بتفكيرك إلى أبعد مدى.

استرح قليلا حتى تختمر الأفكار.

حاول دمج الأفكار (سناء محمد سليمان, 2011, 564).

مفهوم استراتيجيات التفكير المتشعب :

لقد عرفتها (حياة على رمضان, 2016, 72) بأنها مجموعة استراتيجيات ديناميكية منها معرفية وما وراء معرفية تساهم فى التفكير فى الأحداث والعواقب والنتائج المترتبة والتفكير فى ما وراء المعرفة وإدراك العلاقات بين الأجزاء, وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأجزاء والتفكير فى اتجاهات عديدة لاكتشاف العلاقات المتشابكة والمتداخلة والمعقدة.

كما عرفتها (سامية عبد العزيز عبد السلام, 2014, 123) بأنها مجموعة من استراتيجيات التدريس التى تعتمد فى المقام الأول على الخبرة السابقة للتلاميذ , وقدرتهم على استيعاب وربط المعرفة المقدمة لهم عند دراستهم للموضوعات بالبنية المعرفية السابقة لديهم , كما أنها تسمح بتشعب تفكير المتعلمين من خلال إحداث التقاءات جديدة بين الخلايا العصبية المكونة لبنية الدماغ , وتتمثل هذه الاستراتيجيات فى : التفكير الافتراضى – التفكير العكسى – تطبيق الأنظمة الرمزية – التناظر – تحليل وجهات النظر – التكملة – التحليل الشبكى.

استراتيجيات التفكير المتشعب :

قدمت العديد من الدراسات منها دراسة (فاطمة محمد سعيد , 2014),(سامية عبد العزيز عبد السلام , 2014), (وائل عبد الله على , 2009) , (ريم أحمد عبد العظيم , 2009) (Cardilichio Thomas & Field wendy ,1 1997) وغيرهما سبع استراتيجيات للتفكير المتشعب موضحه أن لهذه الاستراتيجيات فاعلية فى حفز تشعب التفكير من خلال تكوين وصلات جديدة بين الخلايا العصبية وهى كالآتى :

استراتيجية التفكير الافتراضى.

استراتيجية التفكير العكسى.

استراتيجية الأنظمة الرمزية المختلفة.

استراتيجية التناظر.

استراتيجية تحليل وجهات النظر.

استراتيجية التكملة.

استراتيجية التحليل الشبكى.

أهمية استراتيجيات التفكير المتشعب :

إشاعة جو من الإثارة داخل حجرة الدراسة والقضاء على الملل الذى قد يصيب الطلاب من طرق التدريس التقليدية .

جعل الطلاب فى حالة تركيز وانتباه تام وعدم الانشغال بأى شئ آخر سوى السؤال الذى يطرحه المعلم.

تسهم استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية المستويات العليا للتفكير , وكذلك مهارات التفكير بأنواعها المختلفة (الإبداعى – الناقد – التأملى – العلائقى) لدى الطلاب .

إتاحة الفرصة للطلاب لتقديم إجابات جيدة غير متوقعة وربما لم يصل إليها المعلم نفسه من خلال ترك جوا من الحرية للطلاب للتفكير بأقصى ما تسمح به قدراتهم (سامية محمد عبد العزيز , 2014 , 133) .

تعمل على إثارة وتحفيز تفكير المتعلمين فى اتجاهات مختلفة ومتنوعة , وتهيئ بيئة تعليمية ثرية ومناسبة تقوم على مدى ايجابية المتعلم , وهذا يؤدى إلى تحقيق أفضل النتائج الممكنة (زينب السيد إبراهيم , 2016 , 97) .

يتطلب حل بعض المشكلات حلولا إبداعية غير نمطية , والتوصل لهذه الحلول الإبداعية يتطلب تفكيرا متشعبا يتجاوز حدود التفكير التقاربى إلى التفكير التباعدى , واستراتيجيات التفكير المتشعب ترفع مستوى كفاءة العقل البشرى وتزيد إمكاناته وتدربه على إنتاج حلول مبتكرة وفعاله ومناسبة لطبيعة مواقف حل المشكلات التى هو بصدد التفاعل معها (ميرفت محمد آدم , 2008 , 105) .

الدراسات السابقة :

وقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة أهمية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى العملية التعليمية ومنها :

دراسة وجدان رمضان عيسى, 2017 :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصى أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف الرابع الأساسى فى مادة اللغة العربية , وتوصلت النتائج إلى الأثر الفعال لاستراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف الرابع الأساسى.

دراسة زينب السيد إبراهيم , 2016 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير فى تدريس مادة التسويق فى تنمية التحصيل الدراسى وبعض عادات العقل لدى طلاب التعليم الثانوى التجارى , وقد كشفت نتائجها عن فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة التسويق فى تنمية التحصيل الدراسى وبعض عادات العقل لدى طلاب التعليم الثانوى التجارى .

دراسة سماح عبد الحميد سليمان , 2016 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير فى تنمية التحصيل والتفكير البصرى فى الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية, وتوصلت نتائجها إلى فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير فى تنمية التحصيل والتفكير البصرى فى الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية , وقدمت الدراسة عدد من التوصيات والأبحاث المقترحة .

دراسة حياة على محمد رمضان , 2016 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية التحصيل والحس العلمى وانتقال أثر التعلم فى مادة العلوم , وتشير نتائجها إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية التحصيل والحس العلمى وانتقال أثر التعلم فى مادة العلوم .

دراسة سامية عبد العزيز عبد السلام السيد , 2014 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية القوة الرياضياتية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثانى الثانوى , وكشفت نتائجها عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية القوة الرياضياتيه , وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثانى الثانوى .

دراسة نورا محسن محمد أبو النجا , 2013 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية الذكاء البصرى والتحصيل فى الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى, وأسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية الذكاء البصرى والتحصيل فى الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .

دراسة كوهين (Kuhen , 2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة التفكير المتشعب عن طريق استخدام نماذج كبيرة من البيانات المجمعة عن السياق التعليمى لمعرفة العلاقة بين التفكير المتشعب والقدرات المعرفية ونوع الجنس ونوع المدرسة , وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفكير المتشعب لصالح الإناث , يتأثر التفكير المتشعب بنوع المدرسة والقدرات المعرفية أيضا .

دراسة كوسولاس (Kousoulas , 2009) :

هدفت الدراسة الكشف عن الاختلافات بين الجنسين فى التفكير المتشعب لدى الطلاب والمعلمين , وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بخصائص التفكير المتشعب.

ثانيا: مفهوم الذات: Self-concept

مفهوم الذات هو الطريقة التى يرى ويقيم الفرد بها نفسه (Scott et al,2011,293).

مفهوم الذات هو مجموع معتقداتك ومشاعرك وأفكارك عن نفسك , أنها ما تعتقد أن تكون (Khan, 2010, 39).

مفهوم الذات هو مجموع تصورات الفرد عن حالته الجسمية والاجتماعية والمزاجية والكفاءة الأكاديمية , ويتضمن أيضا القيم والمعتقدات التى يحتفظ بها الفرد , كما يشمل أيضا مواقفه كفرد وقيمته وحقه فى أن يكون له مشاعره ومعتقداته , واتخاذ قراراته الخاصة (Soad, 2006, 142).

عرف(Dickhauser,2005) مفهوم الذات بأنه هو الوصف الشامل الكلى الذى يستطيع الفرد أن يعطيه عن نفسه فى أى وقت طلب منه ذلك, واللغة التى يستخدمها لوصف ذاته (Dickhauser, 2005, 228).

تعرف (سناء محمد سليمان , 2005) مفهوم الذات بأنه هو مجموعة من المشاعر والعمليات التأملية التى يستدل عليها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهر وعن طريق هذا التعريف يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كله ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهه لسلوكه (سناء محمد سليمان, 2005, 15).

يعرف (Sharma, 2005) مفهوم الذات بأنه ينشأ من العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد فمفهوم الذات هو ما يراه الفرد بداخله عن نفسه ومفهوم البيئة المحيطة هو كل مايحيط بالفرد كالعائلة والمدرسة وغيرها (Sharma, 2005 ,59-60).

مكونات أو أبعاد مفهوم الذات:

لقد حددت (منى حسن الحموى, 2010) عدة أبعاد لمفهوم الذات تحيط بالفرد من النواحى جميعها وهى:

الذات الجسمية:

أى فكرة الفرد عن جسمه وصحته ومظهره الخارجى وحالته الجسمية.

الذات الشخصية:

وهى إحساس الفرد بقيمته الشخصية وتقديره لمزاياه ومهاراته الخاصة.

الذات الأسرية:

وهى فكرة الفرد عن نفسه بصفته عضوا فى الأسرة ومدى تكيفه معها والتزامه بها.

الذات الأخلاقية:

وهى فكرة الفرد عن أخلاقه والتزامه بالقيم الأخلاقية ورضاه عن إيمانه بمعتقداته وأفعاله.

الذات الاجتماعية:

وهى فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين ومكانته بينهم, ودوره فى التفاعل معهم (منى حسن الحموى, 2010, 178).

خصائص مفهوم الذات:

لقد حدد كلا من (إيمان عباس الخفاف, 2013, 357-358) , (علاء سمير القطنانى,2011 ,36-37) , (عبير محمد كمال, 2010, 26) , (غرم الله بن عبد الرازق الغامدى, 2009, 78- 80) , (مهند عيد عبد العلى, 2003, 39-40) , Marsh et al,1988,366) , (Shavelson&Bolus,1982) خصائص مفهوم الذات وهى:

مفهوم الذات منظم:

إن الفرد يدرك ذاته من خلال الخبرات المتنوعة التى تزوده بالمعلومات, ويقوم الفرد بإعادة تنظيمها, حيث يصوغها ويصفها وفقا للثقافة الخاصة كى يصل إلى صورة عامة لنفسه.

مفهوم الذات المتعدد الجوانب Multifaceted:

بعنى أنه ذو جوانب خاصة متعددة تعكس نظام التصنيف الذى يتبناه الفرد.

مفهوم الذات الهرمى Hierarchical:

مفهوم الذات يمكن وضعه بشكل هرمى قاعدته خبرات الفرد وقمته مفهوم الذات العام, وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما: مفهوم الذات الأكاديمى ومفهوم الذات الغير الأكاديمى، حيث ينقسم الأكاديمى إلى مجالات وضع المواد التعليمية المختلفة , ويقسم غير الأكاديمى إلى مفاهيم اجتماعية وجسمية للذات.

مفهوم الذات ثابت Stable:

يتصف مفهوم الذات بالثبات النسبى وكلما اتجه نحو القاعدة كان أكثر ثباتا.

مفهوم الذات نمائى Developmental:

كلما نمى الطفل زادت خبراته ومفاهيمه ويصبح قادرا على إيجاد التكامل بين الخبرات.

مفهوم الذات التقييمى Evaluative:

يكون الفرد تقييمات لذاته فى المواقف المتعددة.

مفهوم الذات فارقى Differential :

يتميز مفهوم الذات عن المفاهيم الأخرى التى تربطه بها علاقة نظرية فمثلا مفهوم الذات للقدرة العقلية يرتبط بالتحصيل الأكاديمى أكبر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية.

الدراسات السابقة:

دراسة مارتن (Martin& Others , 2017):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة أثر الالتحاق بدورات تنموية متعددة على مفهوم الذات الأكاديمى لدى الطالب والكفاءة الذاتية الأكاديمية, وتوصلت النتائج إلى عدم وجود أى أثر سلبى على مفهوم الذات الأكاديمى لدى الطلاب أو الكفاءة الذاتية نتيجة الالتحاق بدورات تنموية متعددة, ولكن الطلاب المسجلين فى العديد من الدورات التنموية كان مفهوم الذات الأكاديمى أقل من أقرانهم، لم يكن هناك فروق بين المجموعات للفاعلية الذاتية الأكاديمية.

دراسة ستيكا(Sticca& Others, 2017) :

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن التأثيرات قصيرة وطويلة المدى لتعزيز الذات على مفهوم الذات الأكاديمى والتحصيل الأكاديمى فى الرياضيات واللغة الألمانية والإنجليزية والفرنسية, وأظهرت النتائج أن تعزيز الذات كان مرتبطا بشكل إيجابى مع مفهوم الذات على المدى القصير, بينما على المدى الطويل يرتبط تعزيز الذات مباشرة مع انخفاض قوى فى مفهوم الذات, وبشكل غير مباشر مع انخفاض قوى فى التحصيل المرتبط بمفاهيم الذات.

دراسة لونى(Lone, P & Lone ,T, 2016):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب المدارس الثانوية بمنطقة جامو, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة هامة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمى.

دراسة فايزة أحمد الحسينى 2015م:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز فى تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمى فى مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوى, وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام الاستراتيجية القائمة على نظرية تريز فى تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمى فى مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

دراسة جافيديا (Gavidia & Others, 2015) :

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الأطفال فى المناطق الريفية والحضرية فى ولاية فيكتوريا (استراليا) فى مفهوم الذات, ومعرفة العلاقة بين مفهوم الذات لدى الأطفال ومشاركة الوالدين للمدرسة وعلاقة المعلمين بالطلاب, وكشفت النتائج عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات مفهوم الذات لدى الأطفال فى المناطق الريفية والحضرية, واختلفت العلاقة بين مشاركة الآباء وعلاقة الطلاب بالمعلمين ومفهوم الذات بين المجموعات الديموغرافية, وأوصت الدراسة بضرورة النظر فى دور العلاقة بين الطلاب والمعلمين فى تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال فى المناطق الريفية بالإضافة إلى العوامل الوالدية والمنزلية المرتبطة عادة بتعزيز مفهوم الذات.

دراسة لورانس (Lawrence& Others, 2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والدافع للانجاز لدى طلاب المدارس الثانوية, وتوصلت النتائج أن هناك علاقة موجبة بين مفهوم الذات والدافع للانجاز.

دراسة محمود حافظ أحمد2013:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران فى تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى, وأثبتت النتائج فاعلية استخدام استراتيجية تعلم الأقران فى تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب.

دراسة مكينيرنى(Mcinerney,D, 2012) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم (العميقة والسطحية) على مفهوم الذات والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مادتى اللغة الإنجليزية والرياضيات, وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لاستراتيجيات التعلم (العميقة والسطحية) على ارتفاع التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمى لدى الطلاب.

دراسة أوان (Awan& Others, 2011):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافع للانجاز ومفهوم الذات والتحصيل فى اللغة الانجليزية والرياضيات فى المرحلة الثانوية, وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات والدافع للانجاز.

نتائج البحث ومناقشتها :

أولا : عرض النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثى الثالث ومفاد هذا السؤال : ما أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية التحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ؟

اختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل الدراسى البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

ولاختبار صحة الفرض المشار إليه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات فى اختبار التحصيل الدراسى فى التطبيق البعدى وحساب قيمة (ت) باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين والجدول التالى يوضح القيم الناتجة :

جدول (1)

نتيجة اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار التحصيل الدراسى البعدى بمستوياته الستة

حيث (ن1 = 30 ، ن2 = 30)

البيانات الإحصائية / نوع المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابى	التباين	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية (ت)الجدولية	قيم (d)	مقدار حجم التأثير
التذكر	ض	0.8	0.56	0.74	5.988**	ت الجدولية = 1.671عند مستوى 0.05 * عند مستوى 0.01 ** 2.390 = د.ح 58 =	1.57	كبير
	ج	1.8	0.26	0.50	دالة			
الفهم	ض	1.73	0.66	0.81	21.55**		5.66	كبير
	ج	6.86	1	1	دالة			
التطبيق	ض	1.6	0.6	0.77	51.5**		13.53	كبير
	ج	12.93	0.93	0.96	دالة			
التحليل	ض	3.53	1.4	1.18	20.44**		5.37	كبير
	ج	9.46	1.13	1.06	دالة			
التركيب	ض	1.16	1.63	1.27	42.66**		11.21	كبير
	ج	13.96	1.1	1.04	دالة			
التقويم	ض	1.3	1.5	1.22	35**		9.19	كبير
	ج	9.7	0.5	0.7	دالة			
الاختبار ككل	ض	10.03	4.3	2.07	84.65**		22.24	كبير
	ج	54.73	3.8	1.94	دالة			

يلاحظ من جدول (1) وجود فرق دال إحصائيا فى جميع مستويات الاختبار التحصيلى ونفصل ذلك بما يلى:

مستوى التذكر :

المتوسط الحسابى لمستوى التذكر لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (1.8) بانحراف معيارى (0.50) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (0.8) بانحراف معيارى (0.74) وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (5.988) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التذكر ولصالح المجموعة التجريبية.

مستوى الفهم :

المتوسط الحسابى لمستوى الفهم لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (6.86) بانحراف معيارى (1) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (1.73) بانحراف معيارى (0.81) وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (21.55) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى الفهم ولصالح المجموعة التجريبية.

مستوى التطبيق :

المتوسط الحسابى لمستوى التطبيق لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (12.93) بانحراف معيارى (0.96) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (1.6) بانحراف معيارى (0.77) وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (51.5) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التطبيق ولصالح المجموعة التجريبية.

مستوى التحليل :

المتوسط الحسابى لمستوى التحليل لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (9.46) بانحراف معيارى (1.06) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (3.53) بانحراف معيارى (1.18) وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (20.44) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التطبيق ولصالح المجموعة التجريبية.

مستوى التركيب :

المتوسط الحسابى لمستوى التركيب لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (13.96) بانحراف معيارى (1.04) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (1.16) بانحراف معيارى (1.27) وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (42.66) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التطبيق ولصالح المجموعة التجريبية.

مستوى التقويم :

المتوسط الحسابى لمستوى التقويم لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (9.7) بانحراف معيارى (0.7) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (1.3) بانحراف معيارى (1.22) وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (35) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التطبيق ولصالح المجموعة التجريبية.

الاختبار ككل :

المتوسط الحسابى للاختبار ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (54.73) بانحراف معيارى (1.94) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (10.03) بانحراف معيارى (2.07) وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (84.65) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار التحصيل ككل ولصالح المجموعة التجريبية.

وبمقارنة قيم (d) بالجدول المرجعى التالى المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير :

جدول (2)

الجدول المرجعى المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم تأثير صغير	حجم تأثير متوسط	حجم تأثير كبير
d	0.2	0.5	0.8

وبمقارنة قيمة (d) المحسوبة لكل مستوى من التحصيل الدراسى على الترتيب (1.57) , (5.66) , (13.53) , (5.37) , (11.21) , (9.19) , (21.88) بقيم الجدول المرجعى المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير فى كل مستوى من مستويات التحصيل الستة , وفى الاختبار ككل حيث بلغ حجم التأثير (22.24) , وذلك نتيجة التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مما أدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى فى وحدة " الدوافع والانفعالات فى حياتنا اليومية " لدى طالبات المجموعة التجريبية .

القرار الإحصائى بشأن الفرض المصاغ :

قبول الفرض البديل الذى ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل الدراسى البعدى لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05).

اختبار صحة الفرض الثانى الذى ينص على : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار التحصيل الدراسى قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب متوسط فروق درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى من خلال حساب قيمة (ت) لاختبار التحصيل الدراسى ككل وذلك لحساب حدود الدلالة ، والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (3)

نتيجة اختبار (ت) للمقارنة بين القبلى والبعدى فى اختبار التحصيل الدراسى بمستوياته المختلفة للمجموعة التجريبية.

البيانات الإحصائية / المستوى	المتوسط القبلى	المتوسط البعدى	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية (ت)الجدولية	قيم (d)	مقدار حجم التأثير
التذكر	1.13	1.8	0.66	0.85	4.17**	ت ح = 29 ** 2.462 = عند مستوى 0.05 * عند مستوى 0.01	1.55	كبير
الفهم	2.4	6.86	4.46	1.86	13.51**		5.01	كبير
التطبيق	2.06	12.93	10.86	1.69	36.2**		13.45	كبير
التحليل	1.7	9.46	7.76	1.27	33.73**		12.52	كبير

التركيب	1.6	13.96	12.36	1.77	37.45**		13.9	كبير
التقويم	2.03	9.7	7.66	1.48	29.46**		10.94	كبير
الاختبار ككل	10.93	54.73	43.8	2.62	90.3**		33.53	كبير

يلاحظ من جدول (3) وجود فرق دال إحصائيا فى جميع مستويات اختبار التحصيل الدراسى ، ونفصل ذلك بما يلى :

مستوى التذكر :

المتوسط الحسابى البعدى لمستوى التذكر لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (1.8) بانحراف معيارى للفروق (0.85) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (1.13) بنفس الانحراف المعيارى للفروق ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (4.17) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمهارة المعرفة التقريرية ولصالح التطبيق البعدى.

مستوى الفهم :

المتوسط الحسابى البعدى لمستوى الفهم لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (6.86) بانحراف معيارى للفروق يساوى (1.86) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (2.4) بنفس الانحراف المعيارى للفروق ، وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (13.51) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمستوى الفهم ولصالح التطبيق البعدى.

مستوى التطبيق :

المتوسط الحسابى البعدى لمستوى التطبيق لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (12.93) بانحراف معيارى للفروق يساوى (1.69) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (2.06) بنفس الانحراف المعيارى للفروق ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (36.2) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمستوى التطبيق ولصالح التطبيق البعدى.

مستوى التحليل :

المتوسط الحسابى البعدى لمستوى التحليل لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (9.46) بانحراف معيارى للفروق يساوى (1.27) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (1.7) بنفس الانحراف المعيارى للفروق ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (33.73) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمستوى التطبيق ولصالح التطبيق البعدى.

مستوى التركيب :

المتوسط الحسابى البعدى لمستوى التركيب لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (13.96) بانحراف معيارى للفروق يساوى (1.77) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (1.6) بنفس الانحراف المعيارى للفروق ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (37.45) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمستوى التطبيق ولصالح التطبيق البعدى.

مستوى التقويم :

المتوسط الحسابى البعدى لمستوى التقويم لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (9.7) بانحراف معيارى للفروق يساوى (1.48) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (2.03) بنفس الانحراف المعيارى للفروق ، وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (29.46) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمستوى التطبيق ولصالح التطبيق البعدى.

الاختبار ككل :

المتوسط الحسابى البعدى للاختبار ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (54.73) بانحراف معيارى للفروق يساوى (2.62) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (10.93) بنفس الانحراف المعيارى للفروق ، وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (90.3) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار ككل ولصالح التطبيق البعدى.

وبمقارنة قيمة (d) المحسوبة لكل مستوى من التحصيل الدراسى على الترتيب (1.55) , (5.01) , (13.45) , (12.52) , (13.9) , (10.94) , (32.53) بقيم الجدول المرجعى المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير فى كل مستوى من مستويات التحصيل الستة , وفى الاختبار ككل حيث بلغ حجم التأثير (32.52) , وذلك نتيجة التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مما أدى إلى ارتفاع مستوى الطالبات فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسى.

القرار الإحصائى بشأن الفرض المصاغ :

قبول الفرض البديل الذى ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار التحصيل الدراسى قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى .

ثانيا : عرض النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثى الرابع والذى مفاداة : ما أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية الوعى بمفهوم الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى؟

وللإجابة عن هذا السؤال :

تم اختبار صحة الفرض الثالث الذى ينص على : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

ولاختبار صحة الفرض السابق المشار إليه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات فى مقياس مفهوم الذات فى التطبيق البعدى وحساب قيمة (ت) باستخدام اختبار(ت) للعينتين المستقلتين والجدول التالى يوضح القيم الناتجة :

جدول (4)

نتيجة اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس مفهوم الذات البعدى

حيث (ن1 = 30 ، ن2 = 30)

البيانات الإحصائية / أبعاد المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابى	التباين	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية (ت) الجدولية	قيم (d)	مقدار حجم التأثير
مفهوم الذات الشخصية	ض	11.96	2.63	1.62	78.1 **	ت الجدولية =1.671 عند مستوى 0.05 * عند مستوى 0.01 = 2.390 ** د.ح =58	20.52	كبير
	ج	47.73	3.6	1.89	دالة			
مفهوم الذات الجسمية	ض	13.53	5.06	2.25	66.40 **		17.45	كبير
	ج	48.06	2.8	1.67	دالة			
مفهوم الذات الاجتماعية	ض	13.03	3.23	1.79	67.9 **		17.84	كبير
	ج	47.66	4.66	2.15	دالة			
مفهوم الذات الأخلاقية	ض	13.1	6.36	2.52	61.63 **		16.19	كبير
	ج	48.23	3.16	1.77	دالة			
المقياس ككل	ض	51.63	21.23	4.60	116.6 ** دالة		30.64	كبير
	ج	191.63	20.9	4.57				

يلاحظ من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا فى جميع أبعاد مقياس مفهوم الذات ، ونفصل ذلك بما يلى :

مفهوم الذات الشخصية :

المتوسط الحسابى لمفهوم الذات الشخصية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (47.73) بانحراف معيارى (1.89) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (11.96) بانحراف معيارى (1.62) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (78.1) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05) مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات الشخصية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

مفهوم الذات الجسمية :

المتوسط الحسابى لمفهوم الذات الجسمية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (48.06) بانحراف معيارى (1.67) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (13.53) بانحراف معيارى (2.25) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (66.40) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05) مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات الجسمية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

مفهوم الذات الاجتماعية :

المتوسط الحسابى لمفهوم الذات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (47.66) بانحراف معيارى (2.15) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (13.03) بانحراف معيارى (1.79) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (67.9) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05) , مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات الاجتماعية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

مفهوم الذات الأخلاقية :

المتوسط الحسابى لمفهوم الذات الأخلاقية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (48.23) بانحراف معيارى (1.77) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (13.1) بانحراف معيارى (2.52) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (61.63) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05) , مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات الأخلاقية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

المقياس ككل :

المتوسط الحسابى لمقياس مفهوم الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (191.63) بانحراف معيارى (4.57) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (51.63) بانحراف معيارى (4.60) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (116.6) وهى أكبر من قيمة(ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05) , مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وبمقارنة قيمة (d) المحسوبة لكل بعد من مفهوم الذات على الترتيب (20.52) , (17.45) , (17.84) , (16.19) , (30.64) بقيم الجدول المرجعى المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير فى كل بعد من أبعاد مفهوم الذات , وفى المقياس ككل حيث بلغ حجم التأثير (30.64) , وذلك نتيجة التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مما أدى إلى ارتفاع الوعى بمفهوم الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية.

القرار الإحصائى بشأن الفرض المصاغ :

قبول الفرض البديل الذى ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) .

اختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى مقياس مفهوم الذات قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مفهوم الذات وتم حساب قيمة (ت) لكل بعد فرعى فى مقياس مفهوم الذات , وحساب قيمة (ت) للاختبار ككل , والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (5)

نتيجة اختبار (ت) للمقارنة بين القبلى والبعدى فى مقياس مفهوم الذات بأبعاده المختلفة

للمجموعة التجريبية

البيانات الإحصائية / المستوى	المتوسط القبلى	المتوسط البعدى	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية (ت) الجدولية	قيم (d)	مقدار حجم التأثير
مفهوم الذات الشخصية	12.13	47.73	35.8	3.14	62.06**	ت الجدولية =1.699 عند مستوى 0.05 * ت ج =2.462 عند مستوى 0.01 ** د ح =29	23.04	كبير
مفهوم الذات الجسمية	12.46	48.06	35.93	3.66	52.99 **		19.68	كبير
مفهوم الذات الاجتماعية	15.5	47.66	32.1	4.01	43.02 **		15.98	كبير
مفهوم الذات الأخلاقية	13.2	48.23	35.06	4.31	43.77 **		16.25	كبير
المقياس ككل	53.3	191.63	138.33	8.27	90.55 **		33.63	كبير

يلاحظ من جدول (5) وجود فرق دال إحصائيا فى جميع أبعاد مفهوم الذات ، ونفصل ذلك بما يلى :

مفهوم الذات الشخصية :

المتوسط الحسابى البعدى لمفهوم الذات الشخصية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (47.73) بانحراف معيارى للفروق يساوى (3.14) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى(12.13) بنفس الانحراف المعيارى , وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (62.06) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمفهوم الذات الشخصية ولصالح التطبيق البعدى.

مفهوم الذات الجسمية :

المتوسط الحسابى البعدى لمفهوم الذات الجسمية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (48.06) بانحراف معيارى للفروق يساوى (3.66) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (12.46) بنفس الانحراف المعيارى السابق ، وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (52.99) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمفهوم الذات الجسمية ولصالح التطبيق البعدى.

مفهوم الذات الاجتماعية :

المتوسط الحسابى البعدى لمفهوم الذات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (47.66) بانحراف معيارى للفروق يساوى (4.01) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (15.5) بنفس الانحراف المعيارى السابق ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (43.02) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمفهوم الذات الاجتماعية ولصالح التطبيق البعدى .

مفهوم الذات الأخلاقية :

المتوسط الحسابى البعدى لمستوى التحليل لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (48.23) بانحراف معيارى للفروق يساوى (4.31) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (13.2) بنفس الانحراف المعيارى السابق ، وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (43.77) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمفهوم الذات الأخلاقية ولصالح التطبيق البعدى.

المقياس ككل :

المتوسط الحسابى البعدى للمقياس ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (191.63) بانحراف معيارى للفروق يساوى (8.27) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (53.3) بنفس الانحراف المعيارى السابق ، وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (90.55) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى للمقياس ككل ولصالح التطبيق البعدى.

وبمقارنة قيمة (d) المحسوبة لكل بعد من مفهوم الذات على الترتيب (23.04) , (19.68) , (15.98) , (16.25) , (33.63) بقيم الجدول المرجعى المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير فى كل بعد من أبعاد مفهوم الذات , وفى المقياس ككل حيث بلغ حجم التأثير (33.63) , وذلك نتيجة التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مما أدى إلى ارتفاع مستوى الطالبات فى التطبيق البعدى لمقياس مفهوم الذات .

القرار الإحصائى بشأن الفرض المصاغ :

قبول الفرض البديل الذى ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) .

ج- اختبار صحة الفرض الخامس الذى ينص على : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

ولاختبار صحة الفرض السابق المشار إليه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات فى اختبار مفهوم الذات فى التطبيق البعدى وحساب قيمة (ت) باستخدام اختبار(ت) للعينتين المستقلتين والجدول التالى يوضح القيم الناتجة :

جدول (6)

نتيجة اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مفهوم الذات البعدى

حيث (ن1 = 30 ، ن2 = 30)

البيانات الإحصائية / أبعاد المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابى	التباين	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية (ت) الجدولية	قيم (d)	مقدار حجم التأثير
مفهوم الذات الشخصية	ض	2.86	2	1.41	3.54**	ت الجدولية = 1.671 عند مستوى 0.05 *	0.93	كبير
	ج	3.96	1.16	1.07	دالة			
مفهوم الذات الجسمية	ض	0.93	0.93	0.96	13.19**	ت ج =58 =2.390 عند مستوى 0.01 **	3.46	كبير
	ج	4.36	1.3	1.14	دالة			
مفهوم الذات الاجتماعية	ض	1.13	2.13	1.45	9.78**		2.57	كبير
	ج	4.36	1.1	1.04	دالة			
مفهوم الذات الأخلاقية	ض	1.2	2.2	1.48	6.73**		1.76	كبير
	ج	3.76	2.23	1.49	دالة			
الاختبار ككل	ض	6.13	1.66	1.28	27.91**		7.33	كبير
	ج	16.46	2.46	1.56	دالة			

يلاحظ من جدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا فى جميع أبعاد اختبار مفهوم الذات ، ونفصل ذلك بما يلى :

مفهوم الذات الشخصية :

المتوسط الحسابى لمفهوم الذات الشخصية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (3.96) بانحراف معيارى (1.07) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (2.86) بانحراف معيارى (1.41) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (3.54) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05*) مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات الشخصية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية .

مفهوم الذات الجسمية :

المتوسط الحسابى لمفهوم الذات الجسمية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (4.36) بانحراف معيارى (1.14) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (0.93) بانحراف معيارى (0.96) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (13.19) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05*) مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات الجسمية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

مفهوم الذات الاجتماعية :

المتوسط الحسابى لمفهوم الذات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (4.36) بانحراف معيارى (1.04) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (1.13) بانحراف معيارى (1.45) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى

(9.78) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05*) , مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات الاجتماعية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

مفهوم الذات الأخلاقية :

المتوسط الحسابى لمفهوم الذات الأخلاقية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (3.76) بانحراف معيارى (1.49) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (1.2) بانحراف معيارى (1.48) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (6.73) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05*) , مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات الأخلاقية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

الاختبار ككل :

المتوسط الحسابى لاختبار مفهوم الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (16.46) بانحراف معيارى (1.56) وكان المتوسط الحسابى لدى طالبات المجموعة الضابطة يساوى (6.13) بانحراف معيارى (1.28) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (27.91) وهى أكبر من قيمة(ت) الجدولية التى تساوى (1.671) عند مستوى دلالة (0.05*) , مما يعنى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مفهوم الذات ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وبمقارنة قيمة (d) المحسوبة لكل بعد من مفهوم الذات على الترتيب (0.93) , (3.46) , (2.57) , (1.76) , (7.33) بقيم الجدول المرجعى المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير فى كل بعد من أبعاد مفهوم الذات , وفى الاختبار ككل حيث بلغ حجم التأثير () , وذلك نتيجة التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مما أدى إلى ارتفاع مستوى الطالبات فى التطبيق البعدى لاختبار مفهوم الذات .

القرار الإحصائى بشأن الفرض المصاغ :

قبول الفرض البديل الذى ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

د- اختبار صحة الفرض السادس الذى ينص على : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار مفهوم الذات قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى .

جدول (7)

نتيجة اختبار (ت) للمقارنة بين القبلى والبعدى فى اختبار مفهوم الذات بأبعاده المختلفة للمجموعة التجريبية.

البيانات / الإحصائية / المستوى	المتوسط القبلى	المتوسط البعدى	متوسط الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية (ت) الجدولية	قيم (d)	مقدار حجم التأثير
مفهوم الذات الشخصية	1.83	3.96	2.13	1.87	6.13**	ت الجدولية = 1.699 عند مستوى 0.05 * عند مستوى 2.462 = 0.01 **	2.27	كبير
مفهوم الذات الجسمية	1.3	4.36	3.06	2.19	7.65**		2.84	كبير

مفهوم الذاتالاجتماعية	1.03	4.36	3.33	1.54	11.89**		4.41	كبير
مفهوم الذات الأخلاقية	0.93	3.76	2.83	2.25	6.90**		2.56	كبير
الاختبار ككل	5.1	16.46	11.36	1.90	33.41**		12.40	كبير

يلاحظ من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائيا فى جميع أبعاد اختبار مفهوم الذات ، ونفصل ذلك بما يلى :

مفهوم الذات الشخصية :

المتوسط الحسابى البعدى لمفهوم الذات الشخصية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (3.96) بانحراف معيارى للفروق يساوى (1.87) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى(1.83) بنفس الانحراف المعيارى , وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (6.13) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمفهوم الذات الشخصية ولصالح التطبيق البعدى.

مفهوم الذات الجسمية :

المتوسط الحسابى البعدى لمفهوم الذات الجسمية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (4.36) بانحراف معيارى للفروق يساوى (2.19) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (1.3) بنفس الانحراف المعيارى السابق ، وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (7.65) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمفهوم الذات الجسمية ولصالح التطبيق البعدى.

مفهوم الذات الاجتماعية :

المتوسط الحسابى البعدى لمفهوم الذات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (4.36) بانحراف معيارى للفروق يساوى (1.54) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (1.03) بنفس الانحراف المعيارى السابق ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوى (11.89) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمفهوم الذات الاجتماعية ولصالح التطبيق البعدى .

مفهوم الذات الأخلاقية :

المتوسط الحسابى البعدى لمستوى التحليل لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (3.76) بانحراف معيارى للفروق يساوى (2.25) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (0.93) بنفس الانحراف المعيارى السابق ، وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (6.90) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لمفهوم الذات الأخلاقية ولصالح التطبيق البعدى.

الاختبار ككل :

المتوسط الحسابى البعدى للاختبار ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوى (16.46) بانحراف معيارى للفروق يساوى (1.90) وكان المتوسط الحسابى القبلى لنفس المجموعة يساوى (5.1) بنفس الانحراف المعيارى السابق ، وكانت قيمة (ت)المحسوبة تساوى (33.41) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التى تساوى (1.699) مما يعنى أنه وجود فرق دال إحصائيا عند (0.05 *) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار ككل ولصالح التطبيق البعدى.

وبمقارنة قيمة (d) المحسوبة لكل بعد من مفهوم الذات على الترتيب (2.27) , (2.84) , (4.41) , (2.56) , (12.40) بقيم الجدول المرجعى المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير فى كل بعد من أبعاد مفهوم الذات , وفى الاختبار ككل حيث بلغ حجم التأثير (12.40) , وذلك نتيجة التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مما أدى إلى ارتفاع مستوى الطالبات فى التطبيق البعدى لاختبار مفهوم الذات .

القرار الإحصائى بشأن الفرض المصاغ :

قبول الفرض البديل الذى ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار مفهوم الذات قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى .

خامسا : للإجابة على السؤال الخامس والذى ينص على ما فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية التحصيل الدراسى والوعى بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

تم اختبار صحة الفرض السابع والذى ينص على أنه : استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس يحقق مستوى مناسب من الفاعلية فى تنمية التحصيل الدراسى والوعى بمفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية .

ولاختبار صحة هذا الفرض ، تم الاستعانة بمعادلة الكسب المعدل لبلاك لحساب نسبة الكسب المعدل وذلك فى ضوء درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لأدوات البحث ، وفيما يلى نتناول النتائج الخاصة بكل متغير تابع على حدة :

أولا : اختبار التحصيل الدراسى :

يوضح الجدول التالى نسبة الكسب المعدل لمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التحصيل الدراسى .

جدول (8)
نسبة الكسب المعدل لمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استرتيجيات التفكير المتشعب على اختبار التحصيل الدراسى بمستوياته الستة

البيانات الإحصائية / نوع المستوى	متوسط الدرجات فى التطبيق القبلى	متوسط الدرجات فى التطبيق البعدى	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب لبلاك	الدلالة الإحصائية
التذكر	1.13	1.8	2	1.1	مقبول
الفهم	2.4	6.86	8	1.34	مقبول
التطبيق	2.06	12.93	14	1.68	مقبول
التحليل	1.7	9.46	10	1.7	مقبول
التركيب	1.6	13.96	16	1.62	مقبول
التقويم	2.03	9.7	10	1.72	مقبول
الاختبار ككل	10.93	54.73	60	1.62	مقبول

يتبين من الجدول السابق أن استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس لها فعالية عالية فى تنمية التحصيل الدراسى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك فى مستوى التذكر (1.1) , وفى مستوى الفهم (1.34) , وفى مستوى التطبيق (1.68) , وفى مستوى التحليل (1.7) , وفى مستوى التركيب (1.62) , وفى مستوى التقويم (1.72) , وفى الاختبار ككل (1.62) , وهذه النسب جميعها تقع فى المدى الذى حدده **"بلاك"** من (1-2) مما يدل على فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مستويات التحصيل الدراسى المحددة .

ثانيا : مقياس الوعى بمفهوم الذات :

جدول (9)

نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتوسط درجات المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على مقياس الوعى بمفهوم الذات بمحاوره الأربعة

البيانات الإحصائية / أبعاد المقياس	متوسط الدرجات فى التطبيق القبلى	متوسط الدرجات فى التطبيق البعدى	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة الإحصائية
مفهوم الذات الشخصية	12.13	47.73	50	1.65	مقبول
مفهوم الذات الجسمية	12.46	48.06	50	1.66	مقبول
مفهوم الذات الاجتماعية	15.5	47.66	50	1.57	مقبول
مفهوم الذات الأخلاقية	13.2	48.23	50	1.65	مقبول
المقياس ككل	53.3	191.63	200	1.63	مقبول

يتبين من الجدول السابق أن استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس لها فعالية عالية فى تنمية الوعى بأبعاد مقياس مفهوم الذات لدى طالبات الصف الثانى الثانوى حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك فى بعد مفهوم الذات الشخصية (1.65) , وفى بعد مفهوم الذات الجسمية (1.66) , وفى بعد مفهوم الذات الاجتماعية (1.57) , وفى بعد مفهوم الذات الأخلاقية (1.65) , وفى المقياس ككل (1.63) , وهذه النسب جميعها تقع فى المدى الذى حدده "بلاك" من (1-2) مما يدل على فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية الوعى بمفهوم الذات .

ثالثا : اختبار مفهوم الذات :

جدول (10)

نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتوسط درجات المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على اختبار مفهوم الذات بأبعاده الأربعة والفعالية

البيانات الإحصائية / أبعاد المقياس	متوسط الدرجات فى التطبيق القبلى	متوسط الدرجات فى التطبيق البعدى	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة الإحصائية
مفهوم الذات الشخصية	1.83	3.96	5	1.09	مقبول
مفهوم الذات	1.3	4.36	5	1.43	مقبول

الجسمية					
مفهـــوم الـــذات الاجتماعية	1.03	4.36	5	1.49	مقبول
مفهـــوم الـــذات الأخلاقية	0.93	3.76	5	1.25	مقبول
الاختبار ككل	5.1	16.46	20	1.32	مقبول

يتبين من الجدول السابق أن استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس لها فعالية عالية فى تنمية الوعى بأبعاد اختبار المواقف السلوكية لمفهوم الذات لدى طالبات الصف الثانى الثانوى حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك فى بعد مفهوم الذات الشخصية (1.09) , وفى بعد مفهوم الذات الجسمية (1.43) , وفى بعد مفهوم الذات الاجتماعية (1.49) , وفى بعد مفهوم الذات الأخلاقية (1.25) , وفى المقياس ككل (1.32) , وهذه النسب جميعها تقع فى المدى الذى حدده "بلاك" من (1-2) مما يدل على فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية الوعى بأبعاد اختبار المواقف السلوكية لمفهوم الذات .

- **القرار الإحصائى بشأن الفرض المصاغ :**

يقبل الفرض السابع من فروض الدراسة الذى ينص على أن "استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب عند تدريس وحدة "الدوافع والانفعالات فى حياتنا اليومية " لطالبات الصف الثانى الثانوى يحقق مستوى مناسب من الفعالية فى كل من التحصيل الدراسى ، والوعى بمفهوم الذات" .

ملخص نتائج البحث :

1- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل الدراسى البعدى لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) , مما يدل على أن استراتيجيات التفكير المتشعب كانت لها فاعلية فى تنمية التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة التجريبية.

2- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار التحصيل الدراسى قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى عند مستوى دلالة (0.05) , مما يدل على أن استراتيجيات التفكير المتشعب كانت لها فاعلية فى تنمية التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة التجريبية .

3- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) , مما يدل على أن استراتيجيات التفكير المتشعب كانت لها فاعلية فى تنمية الوعى بأبعاد مقياس مفهوم الذات .

4- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى مقياس مفهوم الذات قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى عند مستوى دلالة (0.05) , مما يدل على أن استراتيجيات التفكير المتشعب كانت لها فاعلية فى تنمية الوعى بأبعاد مقياس مفهوم الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية .

5- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مفهوم الذات البعدى لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) , مما يدل على أن استراتيجيات التفكير المتشعب كانت لها فاعلية فى تنمية الوعى بأبعاد اختبار مفهوم الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية .

6- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار مفهوم الذات قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدى عند مستوى دلالة (0.05) , مما يدل على أن استراتيجيات

التفكير المتشعب كانت لها فاعلية فى تنمية الوعى بأبعاد اختبار مفهوم الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية .

7- استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس يحقق مستوى مناسب من الفاعلية فى تنمية التحصيل الدراسى والوعى بمفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية .

وتشير النتائج المعروضة سابقا إلى :

تحقق جميع فروض البحث , وإظهار الأثر الإيجابى لاستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية التحصيل الدراسى والوعى بمفهوم الذات لدى طالبات الصف الثانى الثانوى .

تفسير نتائج البحث :

يمكن تفسير نتائج البحث التى تم التوصل إليها على النحو التالى :

1- مناقشة النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثى الثالث , والذى مفاداة : ما أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية التحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى؟

- تشير دلالة الفروق فى الفرض الأول بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسى إلى الأثر الإيجابى الواضح والفعال لاستراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مستويات التحصيل الدراسى الستة لبلوم , حيث كان لاستراتيجيات التفكير المتشعب وطريقة عرض الموضوعات دورا بارزا وفعالا فى تنمية التحصيل الدراسى , وقد اتضح ذلك لدى طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة . ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى التدريس بما تتضمنه من أنشطة مثيرة تراعى جانبى المخ ومرتبطة باهتمامات الطالبات ومشكلاتهن وحياتهن ساعد على زيادة انتباههن وسهولة استيعاب المعلومات وإدراك العلاقات بينها والوصول إلى مستويات أعمق من التعلم والتفكير وكذلك سهولة تخزين المعلومات واسترجاعها مما أدى إلى رفع مستوى الطالبات فى المستويات العليا للتحصيل وتوظيف المعرفة والخبرات المتعلمة فى حياتهن اليومية , وأدى إلى جعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقا .
- تشير دلالة الفروق فى الفرض الثانى بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التحصيل الدراسى إلى أن استخدام طالبات المجموعة التجريبية لاستراتيجيات التفكير المتشعب ساعدهن فى تنمية مستويات التحصيل الدراسى .
- ترى الباحثة أن العوامل التى أدت إلى زيادة حجم تأثير استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مستويات التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة التجريبية التى درست باستخدام هذه الاستراتيجيات قد ترجع إلى أن استراتيجيات التفكير المتشعب أدت إلى :

- جعل الطالبات أكثر نشاطا وايجابية فى عملية التعلم .
- تنمية قدرة الطالبات على التشعب والانطلاق بالتفكير فى اتجاهات متعددة وعدم الالتزام باتجاه واحد أو إجابة محددة مما ساعد على انتاج إجابات جديدة وإبداعية وتنمية مستويات التحصيل فى المستويات المعرفية العليا .
- إتاحة الفرصة للطالبات بالمشاركة بالحوار مع المعلم وزملائهن أثناء التعلم ، مما أدى إلى خلق جو تعليمى ساعد على الفهم والبعد عن الحفظ.
- ممارسة عمليات التفكير جعل الطالبات أكثر اندماجا مع المعلومات التى يتعلمونها وكذلك أدى إلى استيعابها وترسيخها فى البنية المعرفية لديهن مما أدى إلى سهولة استرجاعها .

<u>وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من :</u>

1- حياة على محمد رمضان , 2016 :

التى تشير نتائجها إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية التحصيل والحس العلمى انتقال أثر التعلم فى مادة العلوم .

2- سماح عبد الحميد سليمان , 2016 :

والتى توصلت نتائجها إلى فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير فى تنمية التحصيل والتفكير البصرى فى الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية , وقدمت الدراسة عدد من التوصيات والأبحاث المقترحة .

3- زينب السيد إبراهيم , 2016 :

والتى كشفت نتائجها عن فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة التسويق فى تنمية التحصيل الدراسى وبعض عادات العقل لدى طلاب التعليم الثانوى التجارى .

4- عادل حسين أبو زيد , 2014 :

والتى توصلت إلى فاعلية التدريس بإستراتيجيات التفكير المتشعب ف تنمية التحصيل الدراسى وبعض عادات العقل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية .

5- نورا محسن محمد أبو النجا , 2013 :

والتى أسفرت عن فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية الذكاء البصرى والتحصيل فى الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .

6- مناقشة النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثى الرابع , والذى مفاداة : ما أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية الوعى بمفهوم الذات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ؟

- تشير دلالة الفروق فى الفرضين الثالث والخامس إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التى استخدمت استراتيجيات التفكير المتشعب على طالبات المجموعة الضابطة فى أبعاد مفهوم الذات ذلك بما تم قياسه بمقياس مفهوم الذات وأيضا عن طريق اختبار مفهوم الذات .
- تشير دلالة الفروق فى الفرضين الرابع والسادس بين التطبيقين القبلى والبعدى إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التى استخدمت استراتيجيات التفكير المتشعب فى أبعاد مفهوم الذات ذلك بما تم قياسه بمقياس مفهوم الذات وأيضا عن طريق اختبار مفهوم الذات .

مما يدل على الأثر الإيجابى والفعال لاستراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية أبعاد مفهوم الذات والمتمثلة فى (مفهوم الذات الشخصية – مفهوم الذات الجسمية – مفهوم الاجتماعية – مفهوم الذات الأخلاقية) , مما يؤكد على أنه كان لاستراتيجيات التفكير المتشعب وطريقة عرض المعلومات دورا بارزا وفعالا فى تنمية مفهوم الذات .

- ترى الباحثة أن العوامل التى أدت إلى زيادة حجم تأثير استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية الوعى بمفهوم الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية التى درست باستخدام هذه الاستراتيجيات قد ترجع إلى أن استراتيجيات التفكير المتشعب أدت إلى :
  - توجيه الأسئلة ذات الوجهة الاجتماعية وربط المعلومات بحياة الطالبات ساعدهن على النظر إلى الذات للكشف عن السلوكيات الخاطئة لمحاولة تعديلها وكذلك تعلم السلوكيات الصحيحة لإشباع دوافعهن والتعبير عن انفعالاتهن مما ساعد على تنمية مفهوم الذات الأخلاقية .
  - التأمل فى الذات والتعرف على جوانبها مما ساعد على تنمية مفهوم الذات الشخصية والجسمية .
  - اندماج الطالبات فى التعلم وممارستهن الحوار والمناقشة مع المعلم وزملائهن والإجابة على الأسئلة والتعبير عن آرائهن ساعد فى تنمية مفهوم الذات الاجتماعية .

- **توصيات البحث :**

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى يمكن تقديم التوصيات التالية :

- تدريب الطلاب فى كليات التربية على كيفية التدريس وفقا لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب , من خلال إقامة دورات تدريبية وورش عمل لتدريبهم على استخدامها .
- الاستفادة من أدوات البحث والمواد المستخدمة بما يفيد فى تطوير أداء معلمى علم النفس أثناء التدريس وبما يسهم فى تنمية التفكير والوعى بمفهوم الذات لدى الطلاب .
- عقد دورات تدريبية لمعلمى علم النفس لتعريفهم باستراتيجيات التفكير المتشعب , وكيفية تطبيقها داخل فصولهم.
- ألا تقتصر كتب علم النفس فى تقويمها على النواحى المعرفية التحصيليه الدنيا فحسب , بل تركز على قياس قدرات المتعلمين على التفكير وتقيس المستويات المعرفية العليا لديهم .
- التنويع فى الأنشطة التعليمية لمراعاة جانبى المخ لدى المتعلمين .
- التركيز على كيفية إثراء وتنظيم البيئة التعليمية أثناء التعلم , بحيث يتم التعلم فى جو من الإثارة والتشويق , من خلال الربط بين المعلومات التى يدرسها الطالب وواقع الحياة , وعرض المعلومات فى صورة مشكلات تثير تفكير الطلاب , وتثير دافعيتهم للبحث عن حلول مناسبة لها.
- ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم الذات لدى الطلاب فى كل المراحل العمرية للفرد , من خلال توفير المناخ الأكاديمى والاستراتيجيات المناسبة التى تسهم فى تنمية شخصية المتعلم فى جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية والاجتماعية والأخلاقية , لما لهذه الجوانب من أهمية واضحة فى النجاح فى الحياة والتوافق النفسى والتكيف مع الآخرين , وتنمى مفهوم الذات لدى المتعلم ومن ثم تحقيق الذات .
- إعادة صياغة محتوى مقررات علم النفس فى المرحلة الثانوية ودليل المعلم , بما يسمح بتوظيف استراتيجيات التفكير المتشعب ومراعاة جانبى المخ فى عملية التعلم .

- **مقترحات البحث :**

يقترح البحث الحالى إجراء البحوث التالية :

1- فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارة حل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب الدارسين لمادة علم النفس فى المرحلة الثانوية .
2- فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية الدافعية للتعلم وخفض قلق التحصيل لدى الطلاب الدارسين لمادة علم النفس فى المرحلة الثانوية .
3- فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس مادة علم النفس فى تنمية بعض عادات العقل والذكاء الوجدانى لدى طلاب المرحلة الثانوية .
4- فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية المهارات الحياتية والرضا عن التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية .
5- فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

قائمة المراجع :

أولا المراجع العربية :

1- ابن منظور (1988): **قاموس لسان العرب**, القاهرة, دار المعارف.

2- أحمد حسين اللقانى , على الجمل (1999) : **معجم المصطلحات التربوية** ,الطبعة الثانية , القاهرة , عالم الكتب .
3- المعجم الوسيط (2004), ج2, الطبعة الثالثة.
4- انشراح إبراهيم محمد المشرفى (2005): **تعليم التفكير الابداعى لطفل الروضة**, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة.
5- إيمان عباس على الخفاف (2013) : **الذكاء الانفعالى (تعلم كيف تفكر انفعاليا)** , عمان , مكتبة المجتمع العربى للنشر والتوزيع .
6- حامد عبد السلام زهران (2003) : **دراسات فى الصحة النفسية والإرشاد النفسى** , القاهرة , عالم الكتب.
7- حسن شحاته (2012): تصميم المناهج وقيم التقدم فى العالم العربى, القاهرة, الدار المصرية اللبنانية.
8- حسن شحاته , زينب النجار (2003) : **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** , مراجعة حامد عمار , القاهرة , الدار المصرية اللبنانية .
9- حياة على محمد رمضان (2016) : فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية التحصيل والحس العلمى وانتقال أثر التعلم فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية , **مجلة التربية العلمية** , مصر, المجلد 19 , العدد الأول , عدد يناير .
10- ريم أحمد عبد العظيم (2009) : فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية , **مجلة القراءة والمعرفة** , مصر , العدد 94 , عدد سبتمبر , ص 32 – 112 .
11- زينب السيد إبراهيم أحمد (2016) : فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب لتدريس مادة التسويق فى تنمية التحصيل الدراسى وبعض عادات العقل لدى طلاب التعليم الثانوى التجارى , **مجلة القراءة والمعرفة** , مصر , العدد 174 , عدد أبريل , ص 79 – 139 .
12- سامية عبد العزيز عبد السلام السيد (2014) : **برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس الرياضيات لتنمية القوة الرياضياتية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** , رسالة دكتوراه , كلية التربية , جامعة الزقازيق , ص 245- 255 .
13- سماح عبد الحميد سليمان أحمد (2016) : فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير فى تنمية التحصيل والتفكير البصرى فى الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية , **مجلة تربويات الرياضيات** , مصر , المجلد 19 , العدد 8 , عدد يوليو , الجزء الثانى .
14- سناء محمد سليمان (2005) : **تحسين مفهوم الذات (تنمية الوعى بالذات والنجاح فى شتى مجالات الحياة)**, القاهرة , عالم الكتب .
15- سناء محمد سليمان (2011) : **التفكير (أساسياته وأنواعه .. تعليمه وتنمية مهاراته)** , الطبعة الأولى , القاهرة , عالم الكتب .
16- عادل حسين أبو زيد (2014) : فاعلية التدريس باستراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية تحصيل الخرسانة وحساب الإنشاءات وبعض عادات العقل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية , **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس** , السعودية , العدد 53 , عدد سبتمبر.
17- عبد الناصر عبد الفتاح محمد (2013): أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران فى تنمية التفكير الايجابى وتقدير الذات لذوى التحصيل المنخفض والمرتفع من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى, معهد الدراسات والبحوث التربوية, جامعة القاهرة.
18- عبير محمد كمال عوض عبد الله (2010) : **فاعلية برنامج ارشادى لتنمية مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية** , رسالة ماجستير , معهد الدراسات العليا للطفولة , جامعة عين شمس

19- علاء سمير موسى القطنانى (2011) : **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة فى ضوء نظرية محددات الذات** , رسالة ماجستير, كلية التربية , جامعة الأزهر , غزة .
20- غرم الله بن عبد الرازق بن صالح الغامدى (2009) : **التفكير العقلانى والتفكير غير العقلانى ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتى مكة المكرمة وجدة** , رسالة دكتوراة , كلية التربية , قسم علم النفس , جامعة أم القرى , السعودية .
21- غريب عبد الفتاح غريب (1995) : **بحوث نفسية فى دولة الإمارات العربية المتحدة ومصر** , القاهرة , مكتبة الأنجلو المصرية .
22- فاطمة محمد محمد سعيد (2014) : **برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى وعادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوى** , رسالة ماجستير, كلية التربية , جامعة أسيوط .
23- فايزة أحمد الحسينى مجاهد (2015) : فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز TRIZ فى تنمية مهارات الحل الابداعى للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمى فى مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوى, **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**, السعودية, العدد 59, عدد مارس , ص 17 : 70 .
24- مجدى عزيز إبراهيم (2007): **التفكير لتطوير الابداع وتنمية الذكاء سيناريوهات تربوية مقترحة**, القاهرة, عالم الكتب.
25- مجمع اللغة العربية (2005): المعجم الوجيز, طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.
26- محمود حافظ أحمد (2013) : أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران فى تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى , **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** , مصر العدد 55 ص 15 : 40 .
27- محمود محمد غانم (2004) : **التفكير عند الأطفال**, الأردن , دار الثقافة .
28- منى حسن الحموى (2010) : التحصيل الدراسى وعلاقته بمفهوم الذات , دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس , الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى مدارس محافظة دمشق الرسمية , كلية التربية جامعة دمشق , **مجلة جامعة دمشق** , ملحق 2010 , المجلد 26 .
29- مهند عيد سليم عبد العلى (2003) **: مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسى لدى معلمى المرحلة الثانوية الحكومية فى محافظتى جنين ونابلس** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة النجاح الوطنية , نابلس , فلسطين .
30- موسى عبد الرحيم حلس, ناصر على مهدى (2010): دور وسائل الإعلام فى تشكيل الوعى الاجتماعى لدى الشباب الفلسطينى, دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية الآداب جامعة الأزهر, **مجلة جامعة الأزهر بغزة**, سلسلة العلوم الإنسانية, المجلد 12, العدد2, ص135-180.
31- ميرفت محمد كمال محمد آدم (2008) : أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مختلفى المستويات التحصيلية , **الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات , مجلة تربويات الرياضيات** , المجلد 11 , عدد يناير.
32- نورا محسن أبو النجا (2013) : **فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية الذكاء البصرى والتحصيل فى الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى** , رسالة ماجستير , معهد الدراسات التربوية , جامعة القاهرة .
33- وائل عبد الله محمد على (2009) : فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى رفع مستوى التحصيل فى الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى , **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** , مصر , العدد 153 , عدد ديسمبر , ص 46 – 117.

34- وجدان رمضان محمد عيسى (2017): **أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف الرابع الأساس**, رسالة ماجستير, كلية التربية, قسم المناهج وطرق التدريس, الجامعة الاسلامية بغزة.

35- وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبى (2013) : فاعلية خرائط التفكير فى تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمى لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية **, مركز جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**.

ثانيا : المراجع الأجنبية:

36-Awan & et al.(2011) : A study of relationship between achievement motivation , self-Concept and achievement in English and Mathematics at secondary level , international education studies , Vol. 4 (3), PP72- 79 .

37- Cardellichio, T. & Field, w. (1997): "Seven Strategies that Encourage Neural Branching ", Educational Leadership, vol. 54, No. 6, pp. 33 – 36, mar.

38- Dickhauser, O. (2005). Teacher > S inferences about students>s Self-Concept, the role of dimensional comparison. Learning and Instruction. 15 (3). P, 235- 255.

39- Gavidia- Payne, S. Denny, B. Davis, K. Francis, A. Jackson, M(2015): Children's Self-Concept Parental School Engagement and Student Teacher Relationships in Rural and Urban Australia, Social Psychology of Education ; An International journal , V18, N1, P121- 136 , Mar 2015.

40- Khan, S. (2010). A study of the Relationship between Self-concept and Adjustment of Secondary School Teachers of Au rang Abad city, journal on Educational Psychology, V4, N2, P39-42, Aug. Oct 2010.

41- Kuhen , J. & Holling , H. (2009) : "Exploring The Nature Of Divergent Thinking : Multi level Analysis Thinking Skill and Creativity , Vol. 4 , No2 , PP.116-123, Aug.

42- Kousoulas, F. & Mega, G. (2009):"Students Divergent Thinking and Teachers Ratings Of Creativity: Does Gender Play a Rule?", Journal of Creative Behavior, Vol, 43, No.3, PP. 209 – 222.

43- Lawrence, A.S. & Vimala, A.:" Self-Concept and Achievement Motivation of High School Students, Journal of Education, V1, N1, P141-146, Jun 2013.

44- Lone, P.& Lone, T. (2016): A study on Relation between Self-Concept and Academic Achievement among Secondary School Students of Jammu District . Journal of Education and Practice , Vol 7, No31, PP19- 23.177- Sharma,

S.(2005): Advanced Educational Psychology, New Delhy: Anmol Publications , PVT. LTD.

45- Marsh, H.; Byrne, B. & Shavelson, R.(1988): A multifaceted a academic self- concept : Its hierarchical structure and its relation to academic achievement : journal of Educational Psychology, Vol 34, PP155- 168.

46- Martin, K. (2006): Perceptions of Brain – Based Learning from Principals in the Bulloch county School System, Georgia. Ph.D. dissertation, Ohio, Union Institute and University.

47-Mcinerney, D., & Others. (2012): Academic Self-Concept and Learning Strategies Direction of Effect on Student Academic Achievement , Journal of Advanced Academics, Vol 23 , No.3. 2012.

48- Scott, A.& Santos de Barona, M.(2011): The stability of Self-concept between Elementary and junior High School in Catholic School Children, Catholic Education : A journal of inquiry and practice, Vol, 14 , No.3 , Marc 2011, P292- 318.

49- Sharma, S.(2005): Advanced Educational Psychology, New Delhy: Anmol Publications , PVT. LTD.

50 - Shavelson,R. & Bolus,R.(1982): Self-concept The Interplay of Theory and Methods, Journal of Educational Psychology, 74 (1). PP 3 - 17.

51 -Soad, P.,(2006): Educational Choices in relation to academic stress, achievement motivation and academic self- concept , J- Commu- Gwid . Res, 23 (2), P141- 152.

52- Sticca, F; Goetz, T; Nett, U; Hubbard, K; Haag, L. (2017): "Short and long Term Effects of over. Reporting of Grades on Academic Self-Concept and Achievement, journal of Educational Psychology, V109, N6, P842- 854, Aug 2017.