

أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي

أ. م. د. أديب محمد نادر
جامعة تكريت / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية
ضياء داود شكر جميل

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على:

1. أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
 2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
 3. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي).
- شمل البحث طلبة المرحلة الإعدادية بفرعها العلمي والأدبي في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣. وتحقيقا لأهداف البحث طبق الباحث أداة البحث على عينة عشوائية تناسبية بلغت (٤٣٠) طالباً وطالبة من الصفوف الدراسية (الرابعة والخامسة والسادسة) ومن الفرعين العلمي والأدبي موزعين على (٨) مدارس إعدادية. وقد تمثلت هذه الأداة بمقياس أساليب التعلم في ضوء أنموذج كولب، من إعداد الباحث. وتحقق الباحث من الخصائص السايكومترية لمقياس أساليب التعلم من خلال إيجاد معاملي الصدق والثبات. ولتحقق من النتائج ومعالجة بياناتها إحصائياً استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة ومنها الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، مستعينا بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأظهرت النتائج ما يأتي :

١. اختلاف طلبة المرحلة الإعدادية في قوة تفضيلهم لأساليب التعلم رغم تبنيهم لجميع هذه الأساليب، وإن أساليب التعلم السائدة لديهم جاءت على التوالي (أسلوب التعلم التباعدي، والاستيعابي، والتكيفي، والتقاربي).
 ٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التعلم بين الذكور والإناث، مما يدل على أن أساليب التعلم تكاد تكون متساوية بين الجنسين.
 ٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التعلم بين التخصص العلمي والأدبي، لصالح التخصص العلمي.
- وفي ضوء هذه النتائج خرج الباحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات .

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يشغل التعلم مساحة واسعة ومكانة في حقل علم النفس المعاصر، وقد اكتسب اهتماما كبيرا من لدن الباحثين لاعتباره من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتطورات العصر، والتي تملئ بداهة أن لا تبقى عملية التعلم أسيرة مفاهيم وأساليب ثابتة طالما أن العصر متغير والعقل الذي هو حاضنة التعلم في تغير وتطور مستمرين.

يرى الباحث إن أسلوب الطالب في التعلم ليس بعيدا عن أسلوبه في حياته العملية تجاه متطلباتها بشكل عام. فالطلبة غالبا ما يتخذون بعض المواقف والقرارات التي يتصل معيار نضجها بما اكتسبوا من خبرات شخصية واجتماعية وتربوية لمواجهة المواقف والمشكلات التي تمس قدراتهم على النجاح اجتماعيا او عقليا بحيث يتبنون طرقا للتعامل مع هذه المشكلات يطلق عليها أساليب التعلم، وهنا تبرز أهمية أن تكون الأرضية التي يستند إليها الطلبة والمتمثلة بالمعلم والمنهج الدراسي ومؤسستي المدرسة والمجتمع سليمة تربويا ليرشح عنها أساليب ترتقي وفق الطرائق التقليدية فتخاطب عقل الطالب وتحفز قدراته الذاتية.

وعلى سياق متصل بهذا الهدف يرى تيس وآخرون (٢٠٠٧)، أن عدم قدرة المدارس على تحقيق أهدافها التعليمية قد لا يعود دائما إلى وسائلها أو البرامج التي تستخدمها بقدر ما يعود إلى عجزها في تهيئة أساليب التعلم المناسبة، حيث أن التدريس الجيد يتضمن أولا وقبل كل

شئ تعويد الطلبة على كيفية الاستفادة من العملية التعليمية بأنفسهم. وان يتعلموا أيضا كيف يستثيرون دوافعهم بأنفسهم، لذا فإن طبيعة التدريس وظروفه في مراحل ما قبل الجامعة ولأسباب عديدة تجعل الطلبة يكتسبون أساليب تعلم ملائمة، وقد تكون هذه الأساليب من الأسباب الرئيسة لما يلاحظ عليهم من ضعف في استيعاب ما يقدم لهم من معلومات ومعارف ومن فنون في اكتساب المهارات المختلفة (تيس وآخرون، ٢٠٠٧، ٧٠).

إذن لم يعد الأمر مجرد تلقين الطلاب معارف أو معلومات، بل أصبح الاهتمام يكمن في كيفية اكتسابهم وفهمهم لهذه المعارف والمعلومات، إضافة إلى كيفية التعامل معها من خلال اعتماد الطالب على ذاته، وتبني أساليب تعلم تناسب إمكانياته وقدراته واستعداداته، من أجل تحقيق النجاح والتفوق.

ويتفق بعض الباحثين في ان عدم اهتمام المدارس بتحديد أساليب التعلم التي يجب أن يكتسبها الطلبة قد يؤدي إلى اكتسابهم أنماطا مختلفة من أساليب التعلم الخاطئة التي تقودهم في نشاطهم وحل مشكلاتهم إلى نتائج غاية في السوء، مثل تكرار ما يقوله المدرس دون وعي أو فهم والانقياد للعواطف، والهروب من مواجهة المشكلات او طرحها للغير لحلها (وقاد، ٢٠٠٨، ٦) وبالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت أساليب التعلم، فقد أهملت اغلب الدراسات العربية أنموذج كولب. واذ يرى الباحث في هذا الأنموذج ما يجعله بين أهم النماذج النظرية التي تناولت أساليب التعلم فإن فيه أيضا ما يقرر الحاجة الى دراسة أساليب التعلم لدى طلبة المدارس الإعدادية، والتعرف على الأساليب التي يفضلونها في عملية التعلم وفق أنموذج كولب.

ومن خلال اطلاع الباحث على كثير من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت أساليب التعلم تبين إن هذه الدراسات قد اهتمت بدراسة أساليب التعلم في ضوء متغيرات أخرى غير المتغيرات التي يرغب الباحث دراستها، او إنها اهتمت بدراسة هذه المتغيرات معتمدة في دراستها على نظريات أخرى، او استعملت أدوات ومقاييس غير التي يود الباحث استعمالها في هذه الدراسة، او إنها درست هذه المتغيرات في بيئات أو مجتمعات أخرى.

وبالتالي فقد تحددت مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

١. ما هي أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة كركوك؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير (الجنس)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير (التخصص الدراسي)؟

أهمية البحث:

لم يكن اختيار هذا الموضوع وليد تفكير مفاجئ طرا على ذهن الباحث، أو رغبة في تبني نظرية معينة دون أخرى، وإنما يعود الى استقراء واقعي وتفكير عميق، تلمس فيه الباحث أهمية التعلم وأساليبه المتاحة والممكنة لطلبة المرحلة الإعدادية في ضوء ما اطلع عليه من دراسات وأدبيات تناولت هذا الموضوع على مر عقود عديدة.

وضمن إطار العلاقة بين المتعلمين وأساليب التعلم يستحضر الباحث حقيقة ان طلبة المرحلة الإعدادية هم شريحة مهمة في المجتمع لاعتبارات عديدة، منها انهم يقعون ضمن مرحلة عمرية تشهد تغيرات نفسية وفسيولوجية مهمة مقارنة مع المراحل العمرية الأخرى، فهم في هذه المرحلة ينزعون الى التحرر من الاملاءات الجامدة للمجتمع ومؤسساته والتصرف بقناعات ذاتية خارج القوالب الجاهزة، وهم يتأهبون لدخول الحياة الجامعية كمرحلة تعليمية متقدمة لها خصائصها وأساليبها في التعلم.

كما ان هذه المرحلة من المراحل الأساسية والمهمة من مراحل النمو التعليمية، حيث تظهر فيها السمات او الخصائص الشخصية والاتجاهات والقيم. بل تتبلور فيها الشخصية وتأخذ ملامحها الثابتة نسبياً، مثلما هي ايضا مرحلة الإعداد والنهوض بمسؤوليات الحياة والاعتماد على النفس (كاظم، ٩٩٤ : ٣٤).

وعلى هذا الأساس تمركزت جهود الكثير من المعنيين بشؤون التربية والتعليم حول دراسة المتغيرات الخاصة بالمتعلم، كالخصائص الشخصية، والطموح، والدافعية، وأسلوب التعلم، من اجل معرفة قدرات المتعلم وعملية تعلمه، وتفاعله الصفّي والمدرسي، لتكون هذه المعرفة مفيدة له ولمجتمعه (G00d, Brophy, 1987: 306).

وقد نال موضوع التعلم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي على نحو كبير، باعتباره من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر (الدردير، ٢٠٠٤ : ١٣٩). كما ان دراسة علم النفس المعرفي توصلنا الى فهم أعمق لما يمارسه الفرد يوميا من أنشطة متعددة مستمرة تشترك فيها الكثير من العمليات المعرفية، مثل الانتباه، والتذكر، وحل المشكلات، والتعلم، وغيرها من الأساليب المعرفية. وهذا ما يفسر لنا الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية وأساليب التعلم باعتبارها ذات أبعاد هامة داخل المجال المعرفي، وميزة هامة داخل مجال الشخصية، حيث يلعب أسلوب التعلم للفرد دورا هاما في العملية التعليمية بما لا يمكن تجاهله. فهو الطريقة الخاصة التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم (علوان، ٢٠٠٩ : ٢ - ٣).

ويعتبر التعلم ضرورة حياتية، فهو الأساس في تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني، ووسيلة لاكتساب الفرد للمعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات والعادات السلوكية وتحقيق وحدة الفرد وإنسانيته، وما من نشاط بشري يخلو من عملية التعلم، فهو عملية أساسية في الحياة يلزمها، ويتسع بأتساعها (الازيرجاوي، ١٩٩١ : ١٩٣).

ونخلص القول الى انه لا يمكننا ان نتصور بناء سليم للإنسان والمجتمع إلا بفضل التعلم، ومقدار ما يستفيده كل جيل من سابقه وما يضيفه الى المعرفة الإنسانية.

يرى بيجز (Biggs, 1991) ان الافراد يشرعون في التعلم لأسباب عديدة، وتحدد تلك الأسباب كيفية سلوكهم في التعلم، والطرق التي يسلكونها في هذا المجال، وتحدد تبعاً لنواتج التعلم. ويضيف (Biggs, 1991) ان هناك مراحل ثلاث تصنف تعلم الطلاب، الأولى هي المدخلات، والثانية الطريقة او العملية، اما الثالثة فهي المخرجات، أي نتائج التعلم. كما يستخدم في مرحلة الطريقة او العملية (Approach) أساليب تعليمية تتلائم مع دوافعهم للتعلم. وان هذا الارتباط بين الدافعية والأسلوب هو ما اسماه أسلوب التعلم (Biggs, 1991: 14).

لقد حظيت أساليب التعلم باهتمام كبير من لدن الباحثين والمعنيين بحقل التربية والتعليم لأثرها المباشر في تيسير عملية التعلم وجعل الطالب نشطا وحيويا في العملية التربوية، وعرفت بأنها شكل من أشكال معالجة المعلومات (خزام وصالحه، ١٩٩٤ : ٣٩). وعدها آخرون بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية لمعالجة المعلومات على نحو متكامل تؤدي الى تحقيق هدف معين او أكثر من الأهداف التعليمية (جابر، ١٩٩٤ : ٢١٧).

ان دراسة أساليب التعلم ينبغي ان لا تتم بمعزل عن فهم الفروقات الفردية بين الطلبة ودرجة تأثرهم بالأجواء المحيطة بهم وردود الافعال تجاه المثيرات والاستجابة لها. فالطلبة مختلفون في اساليب تعلمهم، فبعضهم مثلاً يستطيعون التركيز على عمل او مهمة وهم محاطون بمناظر او اصوات متنوعة، والبعض الآخر يحتاجون الى الانفراد في مكان هادئ لكي يركزوا، في حين ان فئة ثالثة تجد صعوبة في التركيز تحت اية ظروف (جابر، ١٩٨٤ : ٢٠١).

وفي هذا الصدد تشير الدراسات في علم النفس المعرفي ان الافراد يظهرون فروقا فردية في آليات معالجة المعلومات خلال محاولاتهم حل مشكلاتهم او اتخاذ قراراتهم او مجرد محاولة تفسير المثيرات والاستجابة لها. وتعد اساليب التعلم احد هذه العوامل التي تفسر مثل هذه الفروق الكمية والنوعية بين الطلاب (العتوم، ٢٠٠٤ : ٢٨٥).

لذلك فأن التعرف على أساليب التعلم لدى المتعلمين وقياسها يعد غاية من الأهمية لكل من مخططي المناهج والمعلمين والمتعلمين انفسهم، حيث يسهم ذلك في اعادة بناء وتصميم المناهج والمقررات الدراسية، واختيار المحتوى والخبرات واساليب التعلم المختلفة لدى المتعلم

(الزغلول وطلافة، ٢٠٠٦ : ٢٧٧)

ومع زيادة تقدم العلوم والتكنولوجيا تزداد المطالب المعرفية على كل فرد، مما يسبب زيادة في التوتر والضغط النفسى لديه، ويدفع نحو الحاجة الى التوصل الى آليات للتنظيم المعرفي وطرق تمثيل المعلومات لمساعدة الأفراد على التكيف مع عنصر السرعة والانفجار العلمي والتقني (العتوم، ٢٠٠٤ : ٢١).

ويشير بروكوسكي وزملاؤه (Brokoski & et.al, 1987) الى ان الطلبة يمتلكون استراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة، وانهم يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم او ممارسة ما يعرف بتعلم التعلم، ولتحقيق ذلك فان الطلاب يطورون أساليب في التعلم تساعدهم على ربط التفكير وتوجيه عملية التعلم (ابوشعيرة وغباري، ٢٠١١ : ١٩٣).

من خلال اطلاع الباحثين على أدبيات ودراسات سابقة حول موضوع التعلم وأساليبه، وجد انه رغم تعدد اساليب التعلم الا ان بعضها يتشابه تشابها كبيرا ، مثل اساليب التعلم عند

جريجورك (Gregore, 1983)، ومكارثي (McCarthy, 1987)، وهنري وممفورد (Honey & Mumford, 1992)، وكأنها إضافات أو تعديلات على أنموذج كولب لأساليب التعلم.

لقد لقي أنموذج كولب (Kolb, 1984) اهتماما ملحوظا من قبل الباحثين في كثير من البحوث والدراسات النفسية، وتعد نظريته من بين النظريات التي اهتمت بكيفية معالجة الفرد للمعلومات الآتية من البيئة، كما استخدمت هذه النظرية كإطار مرجعي لكثير من البحوث التربوية في مجال أساليب التعلم (الحموري والكحلوت، ٢٠٠٥: ١٣٣).

وضمن سياق الاهتمام بهذا الأنموذج، وصف (حبشي، ٢٠٠١) أنموذج التعلم الخبراتي أو التجريبي لكولب بأنه أنموذج معدا بصورة جيدة، وهو جدير بالاهتمام في المجال التربوي (حبشي، ٢٠٠١: ٨٢). ومن خصائص هذا النوع من التعلم على رأي (ابوهاشم، ٢٠٠٧) انه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وفق عملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به (ابوهاشم، ٢٠٠٧: ٩).

إن ما يعزز الثقة بأنموذج كولب (Kolb, 1984) كواحد من بين أهم النماذج المشهورة في التعلم التجريبي، والذي حدا بالباحث الى اختياره هو قناعة الباحث بأن أهميته تتجلى في ارتكازه على الخبرة والتجربة في عمليات التعلم، وهو يربط بين المعرفة والنواحي الوجدانية والخبرة الشخصية الذاتية في التعلم.

وقد أجريت دراسات عديدة حول صدق أنموذج كولب لأساليب التعلم سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، وأشارت معظم هذه الدراسات الى تمتع الأنموذج بدرجة عالية من الصدق، فقد قام سادلر وسمث (Sadler & Smith, 2001) بأجراء دراسة بهدف التحقق من الصدق البنائي لأنموذج كولب لأساليب التعلم، فأظهرت النتائج تمتع الأنموذج بدرجة عالية جيدة من الصدق البنائي (Sadler & Smith, 2001: 7).

ويبحث دوف (Duff, 2004) صدق أنموذج أساليب التعلم لكولب، وقد ظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال احصائيا بين أساليب التعلم ومعدلات التحصيل الدراسي (Duff, 2004: 699).

واطلع الباحث على عدة دراسات تناولت موضوع أساليب التعلم في ضوء انموذج كولب، كان منها دراسة (ابوهاشم، ٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها تنوع أساليب التعلم لدى الطلبة (ابوهاشم، ٢٠٠٧: ٤).

كما اظهرت نتائج دراسة قام بها (حبشي، ٢٠٠١) تفضيل طلاب وطالبات الدبلوم الخاص لأسلوب التعلم التقاربي، وتفضيل طلاب وطالبات الدبلوم العام لأسلوب التعلم الاستيعابي، والدبلوم المهني لبعده التصور العقلي المجرد (حبشي، ٢٠٠١: ١٠٧).

فضلا عن دراسة أجراها هاسيرسي (Hasirsi, 2006) اظهرت نتائجها سيادة أسلوب التعلم الاستيعابي لدى الطلاب، وان الأسلوب التكيفي هو الأخير من حيث الأفضلية (Hasirsi, 2006: 15).

كما دلت نتائج دراسة (السليمان، ٢٠١٢) إن أكثر أساليب التعلم السائدة لدى الطالبات هي التجريب الفعال، ويليه الملاحظة التأملية، ثم المفاهيم المجردة، وأخيرا الخبرة المحسوسة، وأشارت أيضا إلى أن طريقة إدراك الطلبة مبني التجريب الفعال (السليمان، ٢٠١٢: ٦٩).

ومن هنا تتركز أهمية البحث الحالي في انه يمثل محاولة للتعرف على الأساليب التي يتبعها طلبة المرحلة الإعدادية أثناء تعاملهم مع المعلومات وفي حل مشكلاتهم، ومعرفة أساليب التعلم المفضلة لديهم، وأسباب تبني الطلبة لأساليب تعلمهم المختلفة، ومعرفة أساليب التعلم لدى الطلبة يساعد المعنيين بالتدريس على تبني الأساليب التدريسية التي تناسب كل متعلم، وتساهم في اكساب الطلاب مهارات التفكير المختلفة. فنحن لا نريد ان يكون هدف الطالب التحصيل المؤقت بما يكتسبه من معارف ومهارات، بل نريد منه طالبا قادرا على مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجهه أثناء تعلمه، حتى يتعرف الطالب على طريقة تعلمه ومعرفته بكيفية استثمار قدراته الذاتية جيدا، وتنمية ثقة المتعلم في نفسه وفي قدرته على أداء ما يطلب منه من أعمال ومهام.

كما تبرز أهمية أخرى لهذه الدراسة من خلال تناولها لأثر بعض المتغيرات، كالجنس والتخصص الدراسي على تبني أساليب التعلم المختلفة لدى عينة البحث الحالي. لذلك تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبها النظري والإجرائي في الآتي:

١. تكتسب عملية التعلم ضمن مرحلة الدراسة الإعدادية، ضمن شريحة عمرية يتراوح سن الطلبة فيها بين (١٦ - ١٨) سنة أهمية كبيرة ترتبط بجملة عوامل لعل من أهمها ان الطلبة في هذه المرحلة يتطلعون أكثر من ذي قبل الى الاعتماد على النفس في التفكير والسلوك متحررين بعض الشيء من التبعية الى الوالدين غير بعيدين عن الموروث الحضاري للأسرة ومعتمدين على ما اكتسبوه من معرفة ونضج في الفكر والاخلاق وتقدير المسؤولية، الامر الذي يوجب على المعنيين في الارشاد والتعليم الارتقاء بمهارات التعلم والتوجيه لتكون متناسبة مع مستوى التطور الفكري والعقلي والسلوكي وحتى البدني لدى الطلبة.
٢. من الممكن الاستفادة من هذه الدراسة من قبل المعنيين بأعداد المناهج والكتب الدراسية، بحيث يحرصون على تضمينها موضوعات دراسية وأنشطة تتناسب مع أساليب تعلم الطلبة المختلفة، وتستشير توجهاتهم الدافعية نحو الانجاز.
٣. مساعدة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب وطرائق التعلم التي تناسب الطلبة كل حسب تخصصه، حتى يستطيع المتعلم ممارسة هذه الأساليب والوسائل في تعلمه بصورة خاصة، وفي حياته الاجتماعية بصورة عامة.
٤. معرفة أساليب تعلم الطلبة يساعد في أرشادهم الى التخصص الدراسي والمهني المناسب لأساليب تعلمهم، وتحسين الكفاءة الادائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
٥. تعد هذه الدراسة إضافة جديدة للبحوث والدراسات النفسية والتربوية في مجال أساليب التعلم، مما يساعد القائمون بالتربية والتعليم على معرفة الأساليب التي يتعلم بها الطلاب، وان مراعاة هذه الأساليب في طرق التدريس، وفي وسائل التقويم، ستكون لها انعكاسات ايجابية مهمة على مستوى التحصيل المعرفي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١. أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

٣. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي).

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الإعدادية للصفوف (الرابع_الخامس_السادس) بفرعها العلمي والأدبي، الدراسة الصباحية في محافظة كركوك/المركز، للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

وقد تحدد البحث الحالي على التعرف على أساليب التعلم وفق أنموذج كولب (Kolb, 1984)، وهذه الأساليب هي (الأسلوب التباعدي، التقاربي، الاستيعابي، والتكيفي).

تحديد المصطلحات:

أولاً: أساليب التعلم (Learning Styles)

بناءً على اختلاف النظريات في تفسيرها لأساليب التعلم، فقد ظهرت عدة تعريفات لأساليب التعلم، ومن هذه التعريفات:

- تعريف يتس (Yeates, 1971)، ويرى بأنها طرق شخصية لمعالجة الافراد للمعلومات في اثناء تعلمهم للمفاهيم (الطائي، ٢٠٠٣: ١٧).

- في حين يعرفها كولب (Kolb, 1984): بأنها الطريقة التي يستخدمها المتعلم في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم (Kolb & et. al, 2005: 2).

- ويعرفها بيجز (Biggs, 1991): أنها الاستراتيجية التي تتلائم مع دوافع الطلبة للتعلم، وينشأ أسلوب التعلم نتيجة هذا الارتباط بين الدافعية والاستراتيجية (Biggs, 1991: 10).

- وورد تعريف أساليب التعلم في اتحاد المدارس الأمريكية (AASA, 1991) بأنها: الطرق التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل (AASA, 1991: 12).

- ويعرفه الزعبي وآخرون (٢٠٠٨): على ان أساليب التعلم هي: الطرق التي يفضلها المتعلمون في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات من خلال ادراك هذه المعلومات والخبرات وتحويلها وإدماجها وإعادة بنائها لتصبح خبرات فردية ذاتية (الزعبي، ٢٠٠٨: ٢٧٦).

- كما عرفها عوض الله (٢٠٠٩) بأنها: الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم، سواء كان هذا في مواقف تجريبية أو في ظروف عادية (عوض الله، ٢٠٠٩: ١٦٢).
- وتعرفها رواشدة (٢٠١٠) بأنها: مجموعة المؤشرات والسلوكيات الإدراكية والوجدانية والمهارات الثابتة نسبيا في تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، بهدف استيعابها والتكيف معها (رواشدة، ٢٠١٠: ٣٦٥).
- ويتبنى الباحث تعريف كولب (Kolb, 1984) لأساليب التعلم تعريفا نظريا، وذلك لاعتماد الباحث نظريته كإطار نظري للبحث، والذي عرفها بأنها: (الطريقة التي يستخدمها المتعلم في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم) (Kolb & et. al, 2005: 2).
- أما التعريف الإجرائي لأساليب التعلم فيتمثل بـ (الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته عن فقرات مقياس أساليب التعلم الذي أعده الباحث لهذا الغرض).

الفصل الثاني: دراسات سابقة

أ- دراسات عربية:

١. دراسة حبشي (٢٠٠١)، الموسومة:

"تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية لأساليب التعلم في ضوء انموذج التعلم لكولب"

استهدفت الدراسة التعرف على تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء أنموذج كولب. تكونت العينة من (٢٢٢) طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم الخاص والدبلوم العام والدبلوم المهني، ذكور وإناث. استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين الأولى قائمة أساليب التعلم من إعداد كولب (١٩٨٥)، والثانية استفتاء الاستذكار من أعداد جيس (١٩٩٠). وعولجت البيانات إحصائيا باستخدام الأوزان النسبية، والاختبار التائي، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتحليل التباين.

أظهرت النتائج تفضيل طلاب وطالبات الدبلوم لخاص لأسلوب التعلم التقاربي، وطلاب وطالبات الدبلوم العام لأسلوب التعلم التمثيلي، أما طلاب وطالبات الدبلوم المهني فكان تفضيلهم لبعده المفاهيم المجردة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين الذكور والإناث في تبنيهم لأساليب التعلم لكولب. بالإضافة الى عدم فروق دالة إحصائية بين طلاب الدبلوم الخاص وطلاب الدبلوم العام والدبلوم المهني في أبعاد التعلم (الخبرة الحسية والملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة)، عدا بعد التجريب الفعال حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا البعد (حبشي، ٢٠٠١، ٦٩-١١٢).

٢. دراسة ابو هاشم وكمال (٢٠٠٧)، الموسومة:

"أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة"

استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة اساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب و طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. تكونت العينة من (٣١٨) طالبا وطالبة، منهم (١٤٦) طالبا، (١٧٢) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. استخدم الباحثان في هذه الدراسة اداتين، الاولى قائمة اساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (٢٠٠٥)، والثانية قائمة اساليب التفكير لستبرج وواجنر (١٩٩١). وعولجت البيانات احصائيا باستخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معاملات الارتباط، التحليل العاملي، وتحليل الانحدار المتعدد.

ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة، تمايز اساليب التعلم لدى طلبة الجامعة عن اساليب تفكيرهم، ووجود ارتباط موجب دال احصائيا بين اساليب التعلم لكولب واساليب التفكير لستبرج، كما دلت النتائج على ان اسلوب التعلم الاستيعابي واساليب التفكير التشريعي والخارجي كانت الاكثر تميزا للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلبة الجامعة، وفي مجال دراسة متغيرات الجنس والتخصص اظهرت النتائج ان اسلوب التعلم الاستيعابي واسلوب التفكير الفوضوي كانت الاكثر تميزا للذكور، بينما كان الاسلوبين التقاربي والتشريعي الاكثر تميزا للإناث. كما أظهرت النتائج ان اساليب التعلم التقاربي والتباعدي واسلوب التفكير التشريعي كانت الاكثر تميزا لطلاب التخصصات الانسانية (اللغة العربية، اللغة الانكليزية)، بينما كانت اساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الاكثر تميزا للتخصصات العلمية (الرياضيات، الحاسوب). (ابو هاشم وكمال، ٢٠٠٧: ١-٥٦)

٣. دراسة السليماني (٢٠١٢)، الموسومة:

"أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى طلبة عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة"

أجريت هذه الدراسة في السعودية وهدفت الى التعرف على انماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ واساليب التعلم السائدة لدى طالبات الصف الثالث ثانوي تبعا للنخصص الدراسي (علمي-إنساني)، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين هذه الانماط وأساليب التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٩) طالبة في الصف الثالث ثانوي، تخصص علمي وإنساني، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. استخدمت الباحثة مقياس انماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ لتورانس وآخرون عام (١٩٨٤)، واعتمدت على مقياس جاهز لأساليب التعلم وفق انموذج كولب، واستخدمت ايضا مقياس انماط التعلم والتفكير لتورانس وآخرون (١٩٧٧)، كمحك خارجي للتأكد من صدق مقياس انماط معالجة المعلومات. وقد عولجت البيانات احصائيا باستخدام معاملات الارتباط والمتوسطات الحسابية والاختبار التائي والانحراف المعياري.

وأظهرت النتائج ان أكثر أساليب التعلم السائدة لدى عينة الدراسة هي بعد التجريب الفعال واقلها الخبرة المحسوسة، إضافة الى عدم وجود فروق في أساليب التعلم وأنماط معالجة المعلومات بين طالبات النخصص العلمي والإنساني، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط معالجة المعلومات الأيسر والمفاهيم المجردة، وعلاقة ارتباطية سالبة بين النمط الايمن والمفاهيم المجردة (السليماني، ٢٠١٢: ١-١٠٠).

ب- دراسات أجنبية:

١. دراسة كانو وهويت (Cano & Hewitt, 2000)، الموسومة:

"العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب التفكير وأثرها على الانجاز الأكاديمي للطلبة"

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين اساليب التعلم لكولب وأساليب التفكير لستينغ، واثها على الانجاز الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية. تكونت العينة من (٢١٠) طالبا وطالبة من تخصص علم النفس في السنة الاولى بالجامعة، واستخدم الباحثان قائمة أساليب التعلم الذي اعده كولب (١٩٨٥)، وقائمة أساليب التفكير، من اعداد ستينغ وواجنر

(١٩٩١)، بالإضافة الى استخدام درجات التحصيل الدراسي للطلاب كمؤشر للأداء الأكاديمي له. وكانت الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسة معاملات الارتباط، تحليل الانحدار، وتحليل التباين.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين أساليب التفكير (التشريعي، الخارجي)، واسلوب التعلم (الملاحظة التأملية). في حين كانت العلاقة غير دالة ومنخفضة بين أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الملكي، الهرمي، الاقلي، الفوضوي، العالمي، الداخلي، المتحرر، المحافظ)، واساليب التعلم (الخبرة الحسية، التجريب الفعال، المفاهيم المجردة). بالإضافة الى ارتباط أساليب التفكير (الداخلي، التنفيذي)، واسلوب التعلم (الخبرة الحسية) بالتحصيل المرتفع للطلبة، كما دلت النتائج على إمكانية التنبؤ بالانجاز الأكاديمي للطلبة من خلال أساليب تعلمهم وتفكيرهم، Cano, 413-430: 2000 & Hewitt).

٢. دراسة نوفين وآخرون (Novin, et.al, 2003)، الموسومة:

"أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء التخصصات الدراسية"

استهدفت الدراسة التعرف على اساليب التعلم المفضلة لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في ضوء تخصصات المحاسبة، الادارة، التسويق، والاعمال العامة.

تكونت عينة الدراسة من (٢٧٤) طالبا وطالبة، منهم (١٩٩) طالبا، (١٧٥) طالبة. واستخدم الباحث قائمة اساليب التعلم من اعداد كولب (١٩٨٤)، ويتكون المقياس من (١٢) سؤال يطلب من المفحوص الاجابة عليه، وفي ضوء اجابته يتحدد الاسلوب الذي يفضل الطالب في ادراك ومعالجة المعلومات. وباستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، اظهرت النتائج تفضيل أسلوب التعلم التقاربي، والتمثيلي لدى غالبية أفراد العينة، كما دلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفضيل لأساليب التعلم وفق تخصصات الطلبة الدراسية، اذ حصل أسلوب التعلم التقاربي المرتبة الاولى في التفضيل لدى تخصص المحاسبة، ويليه في التفضيل الأسلوب التمثيلي، بينما كان أكثر أساليب التعلم تفضيلا لدى باقي التخصصات هو الأسلوب التمثيلي، ويليه الأسلوب التقرابي (Novin, et.al, 2003, 24-31).

٣. دراسة هاسيرسي (Hasirci, 2006)، الموسومة:

"تفضيلات اساليب التعلم لدى طلبة التعليم العالي"

هدفت الدراسة الى استقصاء مدى تنوع اساليب التعلم لدى طلبة التعليم العالي في احدى جامعات تركيا، بلغت العينة من (٢٠٢) طالبا وطالبة، موزعين بالتساوي على مستويين دراسيين، اذ شملت الدراسة طلبة السنة الاولى (الطلبة المستجدين)، وطلبة السنة الرابعة (الطلبة المتقدمين).

استخدم الباحث قائمة اساليب التعلم لكولب (١٩٨٤)، تحقيقا لأهداف بحثه، وباستخدام الاوزان النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، في معالجة وتحليل البيانات احصائيا، اظهرت نتائج الدراسة سيادة اسلوب التعلم (التمثيلي) لدى طلبة الجامعة، في حين كان ترتيب اسلوب التعلم (التكيفي) هو الاخير من حيث الافضلية، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في تفضيلات الطلبة لأساليب التعلم بين طلبة السنة الاولى وطلبة السنة الرابعة. (Hasirci, 2006: 15- 25)

الفصل الثالث: إجراءات البحث

أولا: مجتمع البحث :

اشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الإعدادي بفرعيهما العلمي والأدبي في المدارس الإعدادية الصباحية في مركز محافظة كركوك، للعام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣)، والبالغ عددهم (١٢٨٣٤) * طالبا وطالبة، موزعين على (٢٩) مدرسة إعدادية للبنين والبنات، بواقع (١٨) مدرسة للبنين ضمت (٧٨١٥) طالبا، يمثلون نسبة (٦٠,٩%) من المجتمع الاصلي، و(١١) مدرسة للبنات ضمت (٥٠١٩) طالبة، يمثلون نسبة (٣٩,١%) من ذات المجتمع.

اما فيما يخص متغير التخصص، فقد بلغ عدد الطلبة في التخصص العلمي (٨٤٤٩)، بما يشكل نسبة (٦٥,٨%) من مجتمع البحث، في حين بلغ عدد الطلبة في التخصص الأدبي (٤٣٨٥)، مشكلا نسبة (٣٤,٢%) من المجتمع ذاته ، وكما مبين في الجدول (١) .

* حصل الباحث على هذه البيانات من قسم التخطيط في المديرية العامة لتربية محافظة كركوك.

الجدول (١): توزيع مجتمع البحث بحسب متغيري الصف والجنس والتخصص

الجنس الصف	ذكور	إناث	المجموع الكلي
الرابع العلمي	١٦٨٥	١١٠٣	٢٧٨٨
الرابع الأدبي	٧٠٥	٦٤١	١٣٤٦
الخامس العلمي	١٥٧٨	٩٧٤	٢٥٥٢
الخامس الأدبي	٧٢٥	٦٠٩	١٣٣٤
السادس العلمي	٢٠٩٤	١٠١٥	٣١٠٩
السادس الأدبي	١٠٢٨	٦٧٧	١٧٠٥
المجموع	٧٨١٥	٥٠١٩	١٢٨٣٤

ثانيا: عينة البحث الأساسية

بعد تحديد مجتمع البحث، ولغرض الحصول على العينة اللازمة من طلبة المدارس الإعدادية ومن الصفوف الرابع والخامس والسادس بفرعيهما العلمي والأدبي، و لأجل ضمان نشر العينة على مجتمع البحث وتمثيلها لخصائصه، فقد روعي ان يكون اختيار العينة طبقا لأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية المتناسبة، بحيث يتناسب حجم العينة مع حجم الطبقة في مجتمع البحث (جابر وكاظم، ١٩٨٦، ص ٢٣٨)، وتحقيقا لذلك فقد اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١. سحبت عينة من المدارس عشوائيا ومن كلا الجنسين، عددها (٨) مدارس، بواقع (٤) مدارس للبنين، و(٤) مدارس للبنات، بما يشكل نسبة (٢٨%) من مجتمع المدارس الإعدادية.
٢. اختار الباحث من المدارس المختارة أنفا، عينة عشوائية تناسبية من الطلاب والطالبات ومن الفرعين العلمي والأدبي، وبنسبة (١٢%) من مجتمع العينة المؤلف من المدارس المختارة، وقد بلغ حجم العينة النهائية (٤٣٠) طالبا وطالبة، بواقع (٢٥٧) طالبا، و(١٧٣) طالبة، منهم (٢٤٢) طالبا وطالبة من الفرع العلمي، و(١٨٨) طالبا وطالبة من الفرع الأدبي، وبهذه الطريقة يكون الباحث قد ضمن ان تكون العينة النهائية ممثلة تمثيلا دقيقا وموضوعيا وشاملا لجميع المراحل الدراسية ومن كلا الجنسين، وكما مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢) : توزيع عينة البحث الأساسية بحسب الصف والجنس والتنوع

الصف المدرسة	الصف الرابع العلمي		الصف الرابع الادبي		الصف الخامس العلمي		الصف الخامس الادبي		الصف السادس العلمي		الصف السادس الادبي		المجموع العام
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
اعدادية الجهاد للبنين	١٧	-	١٠	-	١٣	-	١٠	-	١٧	-	١٠	-	٧٧
اعدادية الشهيد ابراهيم للبنين	١٢	-	٦	-	١٠	-	٦	-	٢٤	-	١١	-	٦٩
اعدادية الحكمة للبنين	٧	-	٩	-	٧	-	٩	-	١٤	-	١٥	-	٦٠
اعدادية ابن خلدون للبنين	٧	-	٩	-	٨	-	٨	-	١٠	-	٩	-	٥١
اعدادية فلسطين للبنات	-	٩	-	٧	-	٩	-	٨	-	١٥	-	١٠	٥٨
اعدادية الواسطي للبنات	-	٩	-	٧	-	١٠	-	٥	-	٩	-	٥	٤٥
اعدادية الخنساء للبنات	-	٧	-	٧	-	٥	-	٦	-	٥	-	٧	٣٧
اعدادية الهدى	-	٤	-	٥	-	٤	-	٥	-	١٠	-	٥	٣٣

البيانات													
المجموع	٤٣	٢٩	٣٤	٢٦	٣٨	٢٨	٣٣	٢٤	٦٥	٣٩	٤٤	٢٧	٤٣٠

ثالثاً: أداة البحث

من مستلزمات هذا البحث تطبيق أداة لقياس أساليب التعلم لدى عينة البحث، وفيما يلي عرضاً لكيفية إعدادها:

أ- تحديد مجالات مقياس أساليب التعلم بصيغتها الأولية

بما ان البحث الحالي يعتمد في إطاره النظري على نظرية كولب في أساليب التعلم، تلك النظرية التي حددت مجالات أساليب التعلم في أربعة مجالات هي:

(الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة، والتجريب النشط). وقد استنتج كولب أربعة اساليب للتعلم وفق هذه المجالات هي (الأسلوب التباعدي، الاستيعابي، التقاربي، والتكيفي).

ب. تحديد مصادر فقرات المقياس

لغرض إعداد فقرات ملائمة لقياس أساليب التعلم اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة منها التي بحثت في أساليب التعلم وفق نظرية كولب او التي تناولت أساليب التعلم في ضوء نظريات اخرى، مما جعل في متناوله عدد من المقاييس العربية والأجنبية، كالنسخة المعربة من مقياس أساليب التعلم الذي اعده روميرو وتيير (١٩٩٢)، من تعريب وقاد (٢٠٠٨)، وهو تطوير لمقياس كولب لأساليب التعلم، ويتكون هذا المقياس من (١٤) فقرة مزدوجة، بواقع (٧) فقرات لكل مجال، ليشكل بمجموعها (٢٨) فقرة تقيس اربعة مجالات في اساليب التعلم هي (الحسي، التأملي، المجرد، التجريبي).

واستبانة أساليب التعلم لهني ومفورد (١٩٩٢)، تعريب الحموري والكحلوت (٢٠٠٧)، والمكون من (٨٠) فقرة تقيس قوة تفضيل الفرد لكل اسلوب من اساليب التعلم الاربعة (النشط، التأمل، النظري، النفعي)، بواقع (٢٠) فقرة لكل اسلوب.

كذلك مقياس اساليب التعلم وفق انموذج فيلدر_سيلفرمان (١٩٩٤)، تعريب ابوعواد ونوفل (٢٠٠٧)، ويتكون من (٤٤) فقرة ، بواقع (١١) فقرة لكل مجال، تقييم تفضيلات الفرد على اربعة اساليب ثنائية القطب للتعلم هي (النشط/التأملي، الحسي/الحدسي، البصري/اللفظي، التسلسلي/الشمولي).

ومقياس أساليب التعلم ليجز وزملاؤه (٢٠٠١)، من تعريب وتقنين الدردير (٢٠٠٤)، والمكون من (٢٠) فقرة، تقيس اسلوبين من اساليب التعلم (السطحي، العميق)، بواقع (١٠) فقرات لكل اسلوب.

اضافة الى قائمة اساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (٢٠٠٥)، تعريب ابوهاشم وكمال (٢٠٠٨)، وتتكون القائمة من (٩) مجموعات مرتبة افقيا ومتدرجة في تقدير الدرجات بين (٤-١)، بواقع (٤) فقرات لكل مجموعة وتوزع هذه الفقرات على مجالات التعلم (الخبرة الحسية، الملاحظة التأملية، الافكار المجردة، التجريب الفعال).

ومقياس أساليب التعلم الذي اعدته وقاد (٢٠٠٨) والمكون من (٥٤) فقرة، لقياس أساليب التعلم وفق انموذج كولب (التباعدي، التقاربي، الاستيعابي، التكيفي). علما ان هذه المقاييس جميعها طبقت على المرحلة الجامعية.

واخيرا مقياس نوافلة (٢٠٠٨)، المعدلة من اداة شي (She, 2003)، لقياس أساليب التعلم وفق انموذج هيرمان للسيادة الدماغية، والمكون من (٦٠) فقرة، والذي طبق على المرحلة الثانوية.

وفي ضوء ماتقدم وجد الباحث نفسه امام كم كبير من الفقرات المتعلقة بأساليب التعلم، الامر الذي وفر له فرصة اختيار الفقرات ذات الصلة بمجالات بحثه الحالي من اجل بناء مقياس يتلائم وطبيعة وخصائص عينة البحث، وتتوافر فيه شروط بناء المقاييس العلمية من صدق وثبات.

ج. صياغة فقرات المقياس

في ضوء ما تقدم خلص الباحث الى صياغة المقياس الحالي بصورته الأولية مكونا من (٥٣) فقرة، موزعة على المجالات الأربعة السابق ذكرها، وعلى النحو الآتي :

١. مجال الخبرة الحسية : وقد ضمت (١٧) فقرة

٢. مجال الملاحظة التأملية : وضمت (١٠) فقرة

٣. مجال المفاهيم المجردة : ضمت (١٣) فقرة

٤. مجال التجريب الفعال : ضمت (١٣) فقرة

واضعاً أمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة الإجابة (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً ، تنطبق علي بدرجة كبيرة ، تنطبق علي بدرجة متوسطة ، تنطبق علي بدرجة قليلة ، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً).

د. الصدق الظاهري (Face Validity)

تحقيقاً لذلك فقد عرضت فقرات المقياس بصورته الأولية والمتضمنة (٥٣) فقرة، على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية، لبيان صلاحية الفقرات من حيث كونها صالحة أم غير صالحة لقياس ما وضعت لأجله ومدى ملائمة الفقرات للتطبيق على المجتمع العراقي مع اقتراح التعديلات الملائمة في صياغة الفقرات، والتعرف على صلاحية بدائل الاستجابة وصلاحية إعطاء درجات الاستجابة.

وباستخدام مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين آراء المحكمين، تم قبول الفقرات الدالة إحصائياً والتي وافق عليها أكثر من (٨٠%) من الخبراء، وعدت هذه النسبة مؤشراً للصدق الظاهري، في حين استبعدت الفقرات التي لم تكن ذات دلالة إحصائية، والتي لم تحصل على النسبة المتفق عليها من آراء الخبراء والمحكمين والبالغة (٧) فقرة من فقرات المقياس موزعة على مجالاته، إضافة إلى ذلك أسفرت ملاحظات الخبراء عن بعض التعديلات في فقرات المقياس، إذ تم تعديل (١٤) فقرة، وبعد الأخذ بملاحظات الخبراء في استبعاد وتعديل صياغة بعض الفقرات تكون المقياس بصيغته شبه النهائية من (٤٦) فقرة موزعة على مجالات مقياس أساليب التعلم.

و. توزيع فقرات المقياس

لأجل تحليل الفقرات إحصائياً ولضمان دقة الإجابة قام الباحث بإعادة توزيع فقرات المقياس المتبقية وعددها (٤٦) فقرة على مجالاته بصيغتها الأولية لكي لا يتأثر المستجيب بنمط الفقرات الخاص بكل مجال من مجالاته، وكما مبين في الجدول (٣) .

الجدول (٣): توزيع فقرات مقياس أساليب التعلم

ت المجال	مجالات أساليب التعلم	عدد الفقرات	تسلسل الفقرات
١	الخبرة المحسوسة	١٣	١٣،٩،٥،١،،٤٤،٤١،٣٧،٣٣،٢٩،٢٥،٢١،١٧،٤٦
٢	الملاحظة التأملية	١٠	٣٨،٣٤،٣٠،٢٦،٢٢،١٨،١٤،١٠،٦،٢
٣	المفاهيم المجردة	١١	٤٢،٣٩،٣٥،٣١،٢٧،٢٣،١٩،١٥،١١،٧،٣
٤	التجريب النشط (الفعال)	١٢	٤٣،٤٠،٣٦،٣٢،٢٨،٢٤،٢٠،١٦،١٢،٨،٤،٤٥

تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية:

تم تصحيح المقياس وفق تقدير خماسي بحيث تعطى الدرجة (٥) للبديل تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، وتعطى الدرجة (٤) للبديل تنطبق علي بدرجة كبيرة، وتعطى الدرجة (٣) للبديل تنطبق علي بدرجة متوسطة، وتعطى الدرجة (٢) للبديل تنطبق علي بدرجة قليلة، وتعطى الدرجة (١) للبديل تنطبق علي بدرجة قليلة جداً، وتحسب الدرجة الكلية لكل مجال على اساس مجموع درجات إجابات الأفراد عن فقرات ذلك المجال، وبذلك تكون اقل وأعلى درجة لكل مجال كما يأتي :

١ . الخبرة الحسية: وضمت (١١) فقرة، أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب (٥٥) درجة واقل درجة (١١).

٢ . الملاحظة التأملية: وضمت (١٠) فقرة، أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب (٥٠) درجة واقل درجة (١٠) .

٣ . المفاهيم المجردة: وضمت (١١) فقرة، أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب (٥٥) درجة واقل درجة (١١) .

٤ . التجريب الفعال: وضمت (١١) فقرة، أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب (٥٥) درجة واقل درجة (١١) .

واعتمد الباحث على طريقة كولب في تصحيح المقياس، بحيث يتم حساب درجة كل مجال من مجالات أساليب التعلم على حدا، وبعدها يتم استخراج درجة كل أسلوب وفق الآتي:

١ . الأسلوب التباعدي: هي مجموع درجات الطالب في بعدي (الخبرة المحسوسة والملاحظة التأملية).

٢ . الأسلوب الاستيعابي: هي مجموع درجات الطالب في بعدي (الملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة).

٣ . الأسلوب التقاربي: هي مجموع درجات الطالب في بعدي (المفاهيم المجردة والتجريب الفعال).

٤ . الأسلوب التكيفي: هي مجموع درجات الطالب في بعدي (الخبرة المحسوسة والتجريب الفعال).

التحليل الاحصائي لل فقرات:

١ . حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس اساليب التعلم:

يعتبر معامل تمييز الفقرة او قدرة الفقرة على التمييز دليلا على صدق فقرات المقياس (عبدالرحمن، ١٩٩٨ : ٢١١)، ولغرض استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس أساليب التعلم، تم اختيار عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة موزعين على (٦) مدارس إعدادية شملت الصف الرابع والخامس والسادس الإعدادي بفرعيهما العلمي والأدبي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكما مبين في الجدول (٦) .

الجدول (٦): عينة التحليل الإحصائي بحسب المدرسة والصف والتخصص والجنس

المجموع العام	السادس الأدبي		السادس العلمي		الخامس الأدبي		الخامس العلمي		الرابع العلمي		الرابع العلمي		الصف المدرسة
	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	
٦٥	-	١٠	-	١٠	-	١٢	-	١٣	-	٨	-	١٢	ع. الفرات للبنين
٦٥	-	٢٠	-	-	-	٢٠	-	-	-	٢٥	-	-	ع. المستقبل للبنين
٧٠	-	-	-	٢٠	-	-	-	٢٠	-	-	-	٣٠	ع. الشهيد عبدالله
٧٠	٨	-	١٢	-	١٢	-	١٣	-	١٢	-	١٣	-	ع. ١١ آذار للبنات
٧٠	١٠	-	١٠	-	١٢	-	١٣	-	١٢	-	١٣	-	ع. نيركز للبنات
٦٠	١٠	-	١٠	-	١٠	-	١٠	-	١٠	-	١٠	-	ع. الانتفاضة للبنات
٤٠٠	٢٨	٣٠	٣٢	٣٠	٣٤	٣٢	٣٦	٣٣	٣٤	٣٣	٣٦	٤٢	المجموع

ويعتقد الباحث ان هذا العدد مناسباً في حساب تمييز الفقرات ومتفقاً مع ما جاء في اغلب الأدبيات، ووفقاً لرأي (Munnally,1981) الذي يرى أن نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقياس ينبغي أن لا تقل عن (١:٥)، وذلك لتقليل فرص المصادفة في عملية التحليل الإحصائي (Nunnally,1981 : 262). لذا فقد بلغت نسبة عدد أفراد عينة تحليل فقرات المقياس إلى نسبة عدد الفقرات في المقياس والذي تكون من (٤٦) فقرة (١:٨).

كما يشير انستازي (Anastasi, 1976) الى ان عدد افراد عينة التمييز يفضل ان لا يقل عن (٤٠٠) فرد لكي يتحقق الشرطان الأساسيان للتمييز وهما: شرط الحجم في توفير حجم مناسب في المجموعتين المتطرفين، وشرط التباين (Anastasi,1976:208). وبعد

تطبيق* المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالبا وطالبة، تم حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس أساليب التعلم باستخدام أسلوبين، هما:

الأسلوب الأول - أسلوب العينتين المتطرفتين:

وقد تم التحقق من القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس وفق هذا الأسلوب من خلال تحليل استجابات عينة التمييز البالغة (٤٠٠) استمارة لتحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل مستجيب، وقد تم ترتيب جميع الاستمارات ترتيبا تنازليا وفقا للدرجات الكلية من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ولتحديد حجم العينتين المتطرفتين العليا والدنيا سحبت أعلى نسبة (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا، وعددها (١٠٨) استمارة وقد تراوحت درجاتها بين (٢٢٧-١٨٠) درجة، وكذلك أدنى (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، وعددها (١٠٨) استمارة وقد تراوحت درجاتها بين (١٦٤-١٠٥) درجة، بما يشكل مجموعها (٢١٦) استمارة. حيث تشير الأدبيات إن هذه النسب تساعد الباحثين في تحديد المجموعتين العليا والدنيا لحساب القوة التمييزية للفقرات. بعد ذلك تم حساب القيمة التائية لكل فقرة من الفقرات باستعمال الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، ومقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤)، وتبين أن القيم التائية المحسوبة لجميع فقرات المقياس أكبر من القيمة التائية الجدولية باستثناء الفقرات ذات التسلسل (٢١,٢٤)، فقد كانت قيمها التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية، فقد بلغت (١,٤٣٧، ١,٤٧٠) على التوالي. وتدل هذه النتيجة على أن هذه الفقرات غير مميزة ولذلك تم استبعادها، وكما مبين في الجدول (٧).

* تم التطبيق يوم (٢٠١٢/١٢/٢) وانتهى يوم (٢٠١٢/١٢/٢٣)

الجدول (٧): القوة التمييزية لفقرات مقياس أساليب التعلم بأسلوب العينتين المتطرفتين

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة العليا (١٠٨)		المجموعة الدنيا (١٠٨)		ت
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٤,٦٨٨	٠,٨٢٩	٣,٥٠٩	١,١٤٧	٤,٦٨٨	١
٣,٧٠٢	٠,٦٦٠	٤,٣٢٤	٠,٩٦٥	٣,٧٠٢	٢
٤,٩٤٧	١,٠٥٤	٣,٢٣١	١,٢٣١	٤,٩٤٧	٣
٤,٧٠٣	١,٠٠٩	٣,٤٣٥	١,٢٦٢	٤,٧٠٣	٤
٤,٦٠٤	١,٢٠٤	٢,٩٥٣	١,٣٩٠	٤,٦٠٤	٥
٧,٠٧٨	٠,٧٧٣	٣,٣١٤	١,٢٧٩	٧,٠٧٨	٦
٦,٤٠٩	٠,٩١١	٣,٢٥٩	١,٠٩٦	٦,٤٠٩	٧
٧,١٣٣	٠,٨٥٠	٣,٣٢٤	١,٢٨١	٧,١٣٣	٨
٢,٠٦٢	١,٢٩٤	٢,٩٣٥	١,٤٠٩	٢,٠٦٢	٩
٦,٧٤٥	١,٠١٨	٢,٩٩٠	١,١٥٦	٦,٧٤٥	١٠
٦,٢٦٠	٠,٧٩٧	٣,٧١٣	١,٢٢٣	٦,٢٦٠	١١
٦,٦٥٩	٠,٧٨٧	٣,٥٠٠	١,٢١١	٦,٦٥٩	١٢
٦,٤٤٦	١,٢٠٠	٢,٧٥٠	١,٤٤٧	٦,٤٤٦	١٣
٥,٦١٨	٠,٦٥٧	٤,٠٣٧	١,١٤٣	٥,٦١٨	١٤
٥,٩٠٩	٠,٧٩٣	٣,١٤٨	١,٠١٢	٥,٩٠٩	١٥
٦,٧٠٧	٠,٩٠٨	٢,٩٧٢	١,١٤٧	٦,٧٠٧	١٦
٤,٨٩٢	٠,٥٨٥	٤,١٨٥	١,٠٢٤	٤,٨٩٢	١٧
٥,٦٦٣	٠,٩١٣	٣,٤١٦	١,٢٦٨	٥,٦٦٣	١٨
٨,٨٤٨	٠,٦٤٨	٣,٤١٦	١,١٢٠	٨,٨٤٨	١٩
٨,٤٠٣	٠,٨٨٤	٣,٠٦٤	١,١٥٤	٨,٤٠٣	٢٠

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا (١٠٨)		المجموعة العليا (١٠٨)		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
١,٤٧٠*	١,٤٦٣	٢,٧٦٨	١,٤٠٦	٣,٠٥٥	٢١
٤,٦٣٨	١,٣٠١	٣,٣٧٠	٠,٩٦٢	٤,٠٩٢	٢٢
٦,٨٩٩	١,١٠٣	٣,٤١٦	٠,٨٠٦	٤,٣٢٤	٢٣
١,٤٣٧*	١,٤٢٧	٢,٨٧٠	١,٤١٢	٣,١٤٨	٢٤
٦,١٤٤	١,٣٦٤	٣,٣١٤	٠,٩١٧	٤,٢٨٧	٢٥
٥,٢٨٧	١,٣٥٣	٣,٠١٨	١,٠٧٥	٣,٨٩٨	٢٦
٤,٦٧٩	١,٣٩٤	٢,٩٨١	١,٢٧٨	٣,٨٣٣	٢٧
٧,١١٧	١,١٠١	٣,٧٥٩	٠,٦٠٧	٤,٦٢٠	٢٨
٦,٢٥٣	١,٢٠٧	٢,٥٩٢	١,٠٢٦	٣,٥٤٦	٢٩
٤,٣٦٦	١,٣٠٢	٣,٨٢٤	٠,٩٨١	٤,٥٠٩	٣٠
٦,٨٠٩	١,٠١٨	٣,٥١٨	٠,٧٣٨	٤,٣٤٢	٣١
٥,٥٣٩	١,٢٦٣	٣,٨٠٥	٠,٧٩٦	٤,٦٠١	٣٢
٥,٥٠٠	١,٤١٩	٣,١٤٨	١,١٣٨	٤,١١١	٣٣
٤,٩١٣	١,٤١٣	٣,٣٨٨	١,١١٨	٤,٢٤٠	٣٤
٦,٠٤٨	١,٢٣٣	٢,٨٦١	٠,٩٥٣	٣,٧٦٨	٣٥
٥,٩٥٤	١,١٤٣	٣,٠٣٧	٠,٩٧٥	٣,٨٩٨	٣٦

* غير دالة بدرجة حرية (٢١٤)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)

*القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢١٤)، عند مستوى (٠,٠٥) = (١,٩٦) = ٠,٠١، (٢,٥٧٦) = ٠,٠١ = ٠,٠٠١
(٣,٢٩١)

* غير دالة بدرجة حرية (٢١٤)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)

*القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢١٤)، عند مستوى (٠,٠٥) = (١,٩٦) = ٠,٠١، (٢,٥٧٦) = ٠,٠١ = ٠,٠٠١
(٣,٢٩١)

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا (١٠٨)		المجموعة العليا (١٠٨)		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٢,١٨٠	١,٢٥٦	٢,٦٣٨	١,٣٦٣	٣,٠٢٧	٣٧
٥,٢٢٨	١,١٩٦	٣,٦٨٥	٠,٨٨٨	٤,٤٣٥	٣٨
٦,٢٤٠	١,٠٧٩	٣,١١١	٠,٩٩٠	٣,٩٩٠	٣٩
٦,٠٤٠	١,١٠٨	٣,١٢٠	٠,٨٨٤	٣,٩٤٤	٤٠
٦,٧٨٩	١,١٧٦	٣,٣٣٣	٠,٨٨٨	٤,٢٩٦	٤١
٨,٦٥٩	١,٣٠٦	٣,٣٥١	٠,٦١٦	٤,٥٥٥	٤٢
٦,٦٣٧	١,٣٣٥	٣,٦٩٤	٠,٦٩٩	٤,٦٥٧	٤٣
٥,٠٩٦	١,٣٦٣	٣,٣٠٥	١,١٠٦	٤,١٦٦	٤٤
٧,١٣٦	١,١٧٣	٣,٠٧٤	٠,٩٥٠	٤,١١١	٤٥
٦,٦٣٦	١,٢٣٥	٣,٢٣١	٠,٩٦٢	٤,٢٣١	٤٦

الأسلوب الثاني - علاقة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي):

تشير طريقة الاتساق الداخلي او ما يسمى بعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي الى مدى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة المراد السلوكية المراد دراستها، إضافة الى ان هذه الطريقة تعد من ادق الوسائل التي تستخدم في حساب الاتساق الداخلي للاختبار او المقياس (الكبيسي، ٢٠١٠، ٢٧٣)

وقد تحقق الباحث من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية لدرجات عينة التحليل الاحصائي البالغة (٤٠٠) طالبا وطالبة، وتبين ان جميع معاملات الارتباط للفقرات جميعها دالة إحصائياً، باستثناء الفقرات التي تحمل التسلسل (٢١، ٢٤، ٣٧)، ولذلك تم استبعادها، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,١٩٠ - ٠,٤٦٥)، وكما مبين في الجدول (٥).

الجدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٢٠٨	١٧	٠,٢٣٣	٣٣	٠,٢٥٧
٢	٠,١٩٠	١٨	٠,٢٧٢	٣٤	٠,٢٤١
٣	٠,٣٢٨	١٩	٠,٤٦٥	٣٥	٠,٢٨٦
٤	٠,٢٥٢	٢٠	٠,٤١١	٣٦	٠,٣١٥
٥	٠,٢٣٦	٢١	*٠,٠٥٨	٣٧	*٠,٠٦٤
٦	٠,٣٧٣	٢٢	٠,٢٣٩	٣٨	٠,٢٥٢
٧	٠,٣٣٧	٢٣	٠,٣٠٣	٣٩	٠,٣٢٦
٨	٠,٣١٧	٢٤	*٠,٠٣١	٤٠	٠,٣٠١
٩	٠,٤٢٥	٢٥	٠,٣١٤	٤١	٠,٣٣٧
١٠	٠,٣١٤	٢٦	٠,٢٦٠	٤٢	٠,٤١٨
١١	٠,٣١٦	٢٧	٠,٢٧٥	٤٣	٠,٣٣٢
١٢	٠,٣٥٢	٢٨	٠,٣٨٣	٤٤	٠,٢٤٨
١٣	٠,٣٢٥	٢٩	٠,٣٣٨	٤٥	٠,٣٧٠
١٤	٠,٢٤٥	٣٠	٠,٢	٤٦	٠,٣٠٤
١٥	٠,٣٢١	٣١	٠,٣٤٥		
١٦	٠,٣٥٣	٣٢	٠,٢٧٧		

* غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٣٩٨)

* القيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٣٩٨) = (٠,٠٩٨)

الخصائص القياسية (السايكومترية) للمقياس:

أولاً: الصدق (Validity) وتحقق في هذا المقياس ثلاث أنواع من الصدق وكالاتي:

١. الصدق الظاهري (Face Validity)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية، للأخذ بأرائهم حول صلاحية فقرات المقياس ومدى ملائمتها لمجتمع البحث، ويعد هذا الإجراء مؤشراً للصدق الظاهري.

٢. الصدق المنطقي (Logical Validity)

وقد عد هذا النوع من الصدق متوافراً في المقياس الحالي ذلك لاعتماد تعريف واضح ودقيق لكل مجال من مجالات مقياس أساليب التعلم، فضلاً عن التحقق من تغطية الفقرات لما يقيسه المقياس.

٣. صدق البناء (Construction validity)

يعد صدق البناء من أهم أنواع الصدق الأخرى ويقصد به إن المقياس يقيس فعلاً ما أعد لقياسه (عودة ، ١٩٩٨ : ٣٨٤). وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، فضلاً عن حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية، وإن هذه الإجراءات تعد مؤشراً على صدق البناء.

ثانياً: الثبات (Reliability)

تم حساب ثبات المقياس الحالي بطريقتين، هما:

١. طريقة التجزئة النصفية (Split Half)

وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة المقياس المطلوب تعيين معامل ثباته الى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة من الافراد، أي بعد انتهاء تطبيق المقياس مرة واحدة على مجموعة واحدة يمكن ان نحصل على مجموعتين من الدرجات، ويتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بينهما. (عبدالرحمن، ١٩٩٨، ١٦٧-١٦٨)، ومن اجل حساب ثبات المقياس وفقاً لهذه الطريقة اعتمد الباحث على درجات عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (٤٠٠) طالبا وطالبة، ثم استخرج معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Person)، فبلغ معامل

الارتباط المحسوب بين نصفي المقياس (٠,٦٤١)، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط المحسوب بمعادلة سبيرمان_براون (Spearman_Brown)، فبلغ معامل الثبات (٠,٧٨٢)، وهو معامل ثبات عال يمكن بموجبه الاطمئنان على صحة الاداة ونتائجها .

٢. معامل الفا للاتساق الداخلي (Alpha Coefficient for Internal consistency)

تقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز بتناسقها وإمكانية الوثوق بنتائجها على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار أن كل فقرة هو مقياس قائم بذاته، ويؤشر معامل اتساق أداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة، ٢٠٠٠: ٢٥٤).

ووفقا لهذه الطريقة تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا_كرونباخ لإيجاد

ثبات المقياس، فتبين ان معامل الثبات $a = (٠,٧٨٣)$.

الأداة في صيغتها النهائية:

بعد الإجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة تكون إجراءات بناء مقياس أساليب التعلم قد استكملت وأصبح المقياس بصيغته النهائية جاهزا للتطبيق، ويتكون من (٤٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات، ملحق (٢).

الوسائل الإحصائية:

لمعالجة البيانات إحصائياً بما يحقق أهداف البحث استخدم الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في التحليلات الإحصائية من خلال استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

١. معادلة (كا٢) مربع كاي Square-Chi : لمعرفة دلالة الفروق في عدد الخبراء والمحكمين لأداة البحث.

٢. الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين: لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، وللتعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلم، بحسب متغيرات (الجنس ، التخصص).

معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient): وذلك لإيجاد:

العلاقة الارتباطية بين درجات فقرات مقياس أساليب التعلم مع الدرجة الكلية، ولحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأداة البحث.

٣. معادلة الفا-كرونباخ: لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة البحث .
٤. الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة، التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق نموذج كولب.

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بتحقيق الهدف الأول

يرمي الهدف الثاني التعرف على:

(أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية).

تحقيقاً لهذا الهدف تم تصحيح إجابات أفراد عينة التطبيق النهائي في مقياس أساليب التعلم البالغ عددهم (٤٣٠) طالباً وطالبة، وتبين من المعالجة الإحصائية للبيانات المحصلة من تطبيق المقياس إن الأوساط الحسابية لدرجات أفراد العينة في كل أسلوب من أساليب التعلم (الأسلوب التباعدي، والاستيعابي، والتقاربي، والتكيفي) بلغت على التوالي (٧٩،٩٩٠، ٨١،٢٣٢، ٨٤،٣٥١، ٨٣،١٠٩)، وبانحرافات معيارية قدرها (٨،٦٦٣، ٩،٥٩٠، ٩،٩٥٠، ٩،٢٠٥).

ولغرض مقارنة الأوساط الحسابية المحسوبة للأساليب مع الوسط الفرضي^(*) تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة للتعرف على دلالة الفرق في أبعاد أساليب التعلم، فتبين ان القيم التائية المحسوبة بلغت على التوالي (٤٠،٦٧٠، ٣٩،٤٢٤، ٣٨،٢٤٣، ٣٨،٥٣٩). وعند مقارنة هذه القيم مع القيمة الجدولية^{**} البالغة (٣،٢٩١)، وبدرجة حرية (٤٢٩)، ومستوى دلالة (٠،٠٠١)، تبين ان القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية. ويشير ذلك الى وجود فرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الحسابي المحسوب للعينة، وكما مبين في الجدول (٦).

(*) المتوسط الفرضي للمقياس = مجموع أوزان البدائل / عدد البدائل × عدد فقرات المقياس
(**) القيم التائية الجدولية بدرجة حرية (٤٢٩):

- عند مستوى دلالة (٠،٠٥) = ١،٩٦

- عند مستوى دلالة (٠،٠١) = ٢،٥٧٦

- عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) = ٣،٢٩١

جدول (٦): نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مستوى أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية

أسلوب التعلم	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الحكم
					المحسوبة	الجدولية	
الأسلوب التباعدي	٤٣٠	٧٩,٩٩٠	٨,٦٦٣	٦٣	٤٠,٦٧٠	٣,٢٩١	دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ولصالح الوسط الحسابي للعينة
الأسلوب الاستيعابي	٤٣٠	٨١,٢٣٢	٩,٥٩٠	٦٣	٣٩,٤٢٤	٣,٢٩١	دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ولصالح الوسط الحسابي للعينة
الأسلوب التقاربي	٤٣٠	٨٤,٣٥١	٩,٩٥٠	٦٦	٣٨,٢٤٣	٣,٢٩١	دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ولصالح الوسط الحسابي للعينة
الأسلوب التكميلي	٤٣٠	٨٣,١٠٩	٩,٢٠٥	٦٦	٣٨,٥٣٩	٣,٢٩١	دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ولصالح الوسط الحسابي للعينة

ويتضح من الجدول (٦) اختلاف أفراد عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التعلم رغم تنبيههم لجميع هذه الأساليب، وقد كان أكثر أساليب التعلم شيوعاً لدى طلبة المرحلة الإعدادية هو أسلوب التعلم (التباعدي)، يليه الأسلوب الاستيعابي، ثم التكميلي، وأخيراً أسلوب التعلم التقاربي).

ويشير ذلك إلى أن طريقة إدراك ومعالجة أفراد العينة للمعلومات مبني بالدرجة الأولى على أسلوب التعلم التباعدي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة خصائص الطلبة ذوي الأسلوب

التباعدي في التعلم، حيث أنهم يعتمدون على الخبرات المحسوسة والملاحظة التأملية في تعلمهم، إذ أنهم يستقبلون المعلومات بطريقة حسية ويعالجونها بطريقة تأملية. كما ان هؤلاء الطلاب يفضلون المواقف التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة، ويميلون الى رؤية هذه المواقف او المشكلات من زوايا عديدة.

كما احتل أسلوب التعلم الاستيعابي المرتبة الثانية في التفضيل، وهذا يشير الى ان الطلبة الذين يستخدمون هذا الأسلوب يفضلون الملاحظة والتأمل والتفكير المجرد في إدراكهم ومعالجتهم للمعلومات، اذ أنهم يستقبلون المعلومات بطريقة مجردة ويعالجونها عن طريق التأمل او الملاحظة التأملية.

أما أسلوب التعلم التكيفي فقد احتل المرتبة الثالثة من حيث التفضيل، ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة خصائص الطلبة ذوي الاسلوب التكيفي في التعلم، حيث ان هؤلاء الطلبة يستقبلون المعلومات بطريقة حسية ويعالجونها بطريقة نشطة قائمة على التجريب العملي. اذ انهم يميلون الى تجريب ما يتعلمونه عمليا، فهم عمليون ويقحمون انفسهم في تجارب عملية تحمل التحدي، كما انهم يتميزون بحبهم للعمل مع الأشخاص، والتعلم من خلال المحاولة والخطأ.

في حين ان أسلوب التعلم التقاربي احتل المرتبة الأخيرة من حيث الأفضلية، وان الطلبة الذين يستخدمون هذا الأسلوب يميلون إلى إدراكهم للمعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بطريقة نشطة قائمة التجريب العملي. فهم يميلون إلى تطبيق الأفكار التي يتعلمونها عمليا، واكتشاف كيفية حدوث الحالة، أي أنهم يحتاجون الى معرفة كيفية تطبيق ما يتعلمونه عمليا.

وقد تناقضت هذه النتائج مع النتائج التي توصل اليها نوفين وآخرون (Novin,et.al,2003)، والتي أظهرت نتائجها تفضيل غالبية أفراد العينة لأسلوب التعلم التقاربي والاستيعابي (Novin, et.al, 2003: 24)

كما اختلفت النتائج مع دراسة هاسيرسي (Hasirci,2006)، التي أظهرت نتائجها سيادة أسلوب التعلم الاستيعابي لدى الطلبة، وان أسلوب التعلم التكيفي هو الأخير من حيث الأفضلية (Hasirci, 2006: 15).

ثانياً: النتائج المتعلقة بتحقيق الهدف الثاني

يرمي الهدف الثالث التعرف على:

(الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الجنس).

تحقيقاً لهذا الهدف، تم جمع البيانات المستحصلة من تطبيق مقياس أساليب التعلم على فئتي الذكور والإناث. وتشير المعالجة الإحصائية إلى أن الأوساط الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث من الذكور في كل أسلوب من أساليب التعلم (الأسلوب التباعدي، والاستيعابي، والتقاربي، والتكيفي) بلغت (٧٩،٩١٣، ٨١،١٥٧، ٨٤،٥٣٧، ٨٣،٢٩٣)، وبانحرافات معيارية قدرها (٨،٧٩٥، ٩،٧٨٩، ٩،٨٦٤، ٨،٨٧١)، وعلى التوالي. بينما بلغت الأوساط الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث من الإناث (٨٠،٠٩٠، ٨١،٣٢٩، ٨٤،١١١)، وبانحرافات معيارية قدرها (٨،٥١٢، ٩،٣٥٢، ١٠،٠٨١، ٩،٦٣٨). وعند اختبار دلالة معنوية الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكور والإناث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين أن القيم التائية المحسوبة لكل أسلوب على حدا بلغت (٠،٢١٠، ٠،١٨٥، ٠،٤٣٩، ٠،٤٧٠) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٤٢٨)، وكما مبين في الجدول (٧).

جدول (٧): نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير الجنس

أسلوب التعلم	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الحكم
					المحسوبة	الجدولية	
الأسلوب التباعدي	ذكور	٢٥٧	٧٩،٩١٣	٨،٧٩٥	٠،٢١٠	١،٩٦	غير دالة
	إناث	١٧٣	٨٠،٠٩٠	٨،٥١٢			
الأسلوب الاستيعابي	ذكور	٢٥٧	٨١،١٥٧	٩،٧٨٩	٠،١٨٥	١،٩٦	غير دالة
	إناث	١٧٣	٨١،٣٢٩	٩،٣٥٢			
الأسلوب التقاربي	ذكور	٢٥٧	٨٤،٥٣٧	٩،٨٦٤	٠،٤٣٩	١،٩٦	غير دالة
	إناث	١٧٣	٨٤،١١١	١٠،٠٨١			
الأسلوب التكيفي	ذكور	٢٥٧	٨٣،٢٩٣	٨،٨٧١	٠،٤٧٠	١،٩٦	غير دالة
	إناث	١٧٣	٨٢،٨٧٢	٩،٦٣٨			

ويتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم بين الذكور والإناث. ويمكن تفسير ذلك بأن كلا الجنسين يخضعان لنظام تربوي واحد، ومناهج تدريس موحدة، وطرائق تدريس تكاد تكون واحدة.

إضافة الى ذلك فأن خصائص وإفرازات تطور المجتمع الحديث في الجوانب الاقتصادية والثقافية والتربوية قد تدفع باتجاه التطابق بين الرجل والمرأة في الأهداف والوسائل والتوجهات، ولعل الميدان التربوي هو البيئة الأكثر نضوجا لقبول هذه الحقيقة التي عبرت عن احد أوجهها في عدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم بين الذكور والإناث. وقد اتفقت هذه النتائج جزئيا مع نتائج دراسة سادلر وسميث (Sadler,Smith,2001)، حيث

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب التكيفي فقط، في حين كانت الفروق دالة إحصائية في أساليب التعلم الأخرى (Sadler, Smith, 2001, 207).

في حين اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة ابوهاشم (٢٠٠٧) التي أظهرت وجود اختلاف كبير في ترتيب أساليب التعلم بالنسبة للذكور والإناث، (ابوهاشم، ٢٠٠٧: ٣٦). فنتائج تلك الدراسات تدل على وجود أثر لمتغير الجنس على تبني الطلبة لأساليب التعلم، ويعزى الباحثان ذلك الى اختلاف البيئة الثقافية والتربوية، وكذلك اختلاف مجتمع البحث الذي هو من طلبة الجامعة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بتحقيق الهدف الثالث:

يرمي الهدف الرابع التعرف على:

(الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي).

تحقيقاً لهذا الهدف، تم جمع البيانات المستحصلة من تطبيق مقياس أساليب التعلم على الطلبة من التخصص العلمي والأدبي. وتشير المعالجة الإحصائية إلى أن الأوساط الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث من ذوي التخصص العلمي في كل أسلوب من أساليب التعلم (الأسلوب التباعدي، والاستيعابي، والتقاربي، والتكيفي) بلغت (٨١،١٨٦، ٨٢،١٦٥، ٨٥،١٠٣، ٨٤،١٢٤)، وبانحرافات معيارية قدرها (٧،٩٦١، ٩،٠٣٥، ١٠،٠٠٠، ٨،٩٠١)، وعلى التوالي. بينما بلغت الأوساط الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث من ذوي التخصص الأدبي (٧٨،٤٥٢، ٨٠،٠٣١، ٨٣،٣٨٣، ٨١،٨٠٣)، وبانحرافات معيارية قدرها (٩،٢٨٧، ٩،١٥٩، ١٠،٨٢٦، ٩،٤٤٧). وعند اختبار دلالة معنوية الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلبة التخصص العلمي والأدبي باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين أن القيم التائية المحسوبة لكل من أسلوب التعلم (التباعدي) بلغ (٣،٢٨٣) وهو أكبر من القيمة الجدولية* البالغة (٢،٥٧٦) عند مستوى دلالة (٠،٠١) وبدرجة حرية (٤٢٨)، ولصالح التخصص العلمي.

* القيم التائية الجدولية بدرجة حرية (٤٢٨):

أما في الأسلوب (الاستيعابي) فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٣٠٠)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٢٨)، ولصالح النخصص العلمي أيضا. بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة في أسلوب التعلم (التقاري)، (١,٧٨٣)، وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٢٨). أما في الأسلوب (التكيفي) فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٦١١)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٥٧٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية (٤٢٨)، ولصالح النخصص العلمي، وكما مبين في الجدول (٨).

جدول (٨): نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير النخصص الدراسي

أسلوب التعلم	النخصص الدراسي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الحكم
					المحسوبة	الجدولية*	
الأسلوب التباعدي	علمي	٢٤٢	٨١,١٨٦	٧,٩٦١	٣,٢٨٣	٢,٥٧٦	دالة عند مستوى (٠,٠١) ولصالح النخصص العلمي
	أدبي	١٨٨	٧٨,٤٥٢	٩,٢٨٧			
الأسلوب الاستيعابي	علمي	٢٤٢	٨٢,١٦٥	٩,٠٣٥	٢,٣٠٠	١,٩٦	دالة عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح النخصص العلمي
	أدبي	١٨٨	٨٠,٠٣١	١٠,١٥٩			

- عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦

- عند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٧٦

* القيم التائية الجدولية بدرجة حرية (٤٢٨):

- عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦

- عند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٧٦

- عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) = ٣,٢٩١

الحكم	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	التخصص الدراسي	أسلوب التعلم
	الجدولية*	المحسوبة					
غير دالة	١,٩٦	١,٧٨٣	١٠,٠٠٠	٨٥,١٠٣	٢٤٢	علمي	الأسلوب
			٩,٨٢٦	٨٣,٣٨٣	١٨٨	أدبي	التقاربي
دالة عند مستوى (٠,٠١) ولصالح التخصص العلمي	٢,٥٧٦	٢,٦١١	٨,٩٠١	٨٤,١٢٤	٢٤٢	علمي	الأسلوب
			٩,٤٤٧	٨١,٨٠٣	١٨٨	أدبي	التكيفي

ويتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التعلم لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي) ولصالح التخصص العلمي، عدا أسلوب التعلم التقاربي، حيث لم يكن الفرق دال إحصائياً بين الطلبة في هذا الأسلوب.

مما يؤشر ذلك ان طلبة التخصص العلمي أكثر استخداماً لأساليب التعلم مقارنة بطلبة التخصص الأدبي. ويمكن تفسير ذلك في ان استخدام الطلبة في التخصصات العلمية لأساليب التعلم (التباعدي والاستيعابي والتكيفي) والمعتمد على أبعاد التعلم (الخبرة الحسية والملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة والتجريب الفعال)، يرجع الى طبيعة التخصص العلمي وخصائصه التي تجعل الطلبة يميلون الى التعامل مع العمليات المجردة نسبياً، واستخدام الرموز، والقيام بالأعمال المختبرية، وملاحظة نتائجها. إضافة الى ان طلبة التخصص العلمي يتجهون الى استخدام الأدلة والبراهين والاستنتاجات وقدرات التخيل والتحليل والتجريب والإدراك الحسي.

ولعل طبيعة ومحتوى المواد الدراسية في التخصص العلمي والتي تتطلب البحث والاستقصاء، وتطبيق ما تعلموه في مواقف أخرى مختلفة، وكذلك طرائق التدريس وطرق التقويم، قد تشجع هؤلاء الطلبة على تبني أساليب تعلم أكثر ملائمة مع متطلبات الموقف التعليمي.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة نوفين وآخرون (Novin, et.al, 2003) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفضيل لأساليب التعلم وفقاً للتخصص

الدراسي للطلاب (Novin, et.al, 2003, 24-31). كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة دوف (Duff, 2004)، والتي أظهرت تمايز أساليب التعلم في الاختصاصات الدراسية المختلفة (Duff, 2004:).

وجاءت هذه النتائج متفقة جزئياً مع بعض نتائج دراسات أخرى، منها دراسة ابوهاشم (٢٠٠٧)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في أسلوب التعلم الاستيعابي، ولصالح التخصص العلمي (ابوهاشم، ٢٠٠٧: ٤٠). ودراسة وقاد (٢٠٠٨)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في أساليب التعلم الاستيعابي والتكيفي، ولصالح التخصص العلمي أيضاً (وقاد، ٢٠٠٨: ١٧٠).

ومن جانب آخر فقد تناقضت هذه النتائج مع دراسة مرزوق (١٩٩٠)، والتي دلت نتائجها عدم وجود تأثير للتخصص الدراسي على تبني الطلبة لأساليب التعلم (مرزوق، ١٩٩٠). وقد يعزى ذلك إلى اختلاف مجتمع البحث في هذه الدراسة والذي تكون من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً.

كما اختلفت هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسة السليمان (٢٠١٢)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي (السليمان، ٢٠١٢: ٧٠).

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

١. في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يستنتج الباحث ما يأتي:-
١. اختلاف طلبة المرحلة الإعدادية في قوة تفضيلهم لأساليب التعلم رغم تبنيهم لجميع هذه الأساليب، وإن أساليب التعلم السائدة لديهم جاءت على التوالي (أسلوب التعلم التباعدي، والاستيعابي، والتكيفي، والتقاري).
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب التعلم بين الذكور والإناث، مما يدل على أن أساليب التعلم تكاد تكون متساوية بين الجنسين.
٣. تفوق طلبة التخصص العلمي على التخصص الأدبي في جميع أساليب التعلم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يأتي:

١. تنظم وزارة التربية حلقات دراسية للمدرسين تشمل التخصصات العلمية والأدبية تعنى بأساليب التعلم لدى الطلبة، ومحاولة فهم العوامل الكامنة وراء تبني الطلبة لأساليب التعلم المختلفة، بما يساهم في رفع مستوى أداء المدرسين.
٢. ضرورة إعداد برامج تدريبية للطلبة حول كيفية التعرف على أساليب التعلم للاختصاصات المختلفة بما يحقق نمواً مضطرباً في المعرفة والتعلم.
- ٣.حث المدرسين على اكتشاف أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة من خلال إشاعة أسلوب الحوار بين الطالب والمدرس وتشجيع المبادرات الفردية وتقويمها، وتقنين لغة الاملاءات السلطوية التي تصادر رغبات الطالب في التعبير عن مكنوناته وتصورات.
٤. الاهتمام بأعداد المناهج الدراسية وتنويع طرائق التدريس في المرحلة الإعدادية بما يجعلها مراعية لأساليب التعلم المختلفة للطلبة، منظوية على أنشطة ومواد تعليمية تخاطب كافة الأساليب التعليمية المفضلة للطلبة.
٥. تطوير دور الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي باتجاه أن تكون له برامج فاعلة تتبنى توجيه وإعداد الطلبة بما يرفع من قدراتهم على اختيار أفضل الأساليب في التعلم.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث الآتية:-

١. إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة في المراحل الدراسية الأخرى، والكشف عن الفروق في هذه الأساليب تبعاً لمتغيرات أخرى مثل: التحصيل الدراسي، المستوى الدراسي، الذكاء.
٢. إجراء دراسات ارتباطية تبحث علاقة أساليب التعلم بأساليب التفكير، وأساليب المعاملة الوالدية، وقلق الامتحان، وسمات الشخصية، وموقع الضبط، والمناخ المدرسي، وحل المشكلات.

٣. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب التعلم في إطار نماذج أخرى لأساليب التعلم وأثرها في مختلف مخرجات التعلم المعرفية.
٤. إجراء دراسات تجريبية حول أثر بعض البرامج الإرشادية في تعديل أساليب التعلم الخاطئة عند الطلبة واستبدالها بأساليب تعلم فعالة.

المصادر

١. ابوشعيرة، خالد محمد، وناثر احمد غباري (٢٠١١): أساسيات في التفكير. ط١، عمان، الأردن.
٢. ابوهاشم، محمد، وصافيناز احمد كمال (٢٠٠٧): أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. الشبكة المعلوماتية، الموقع على شبكة الانترنت في [70810 /Faculty. Ksu.edu.sa](http://70810/Faculty.Ksu.edu.sa) DosLib1
٣. ابو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠): المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية- الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ن طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي الثامن، استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات)، ص: ١٠٠ - ١٤٨.
٤. الازيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١): أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
٥. الحموري، هند وأحمد الكحلوت (٢٠٠٥): البنية الكاملة لأستبانة هني ومفورد لأنماط التعلم: تحليل عاملي توكيدي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٧، العدد ٤، ص ١٣٠ - ١٥٦.
٦. الدردير، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤): دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، ج ١، ط١، القاهرة.

٧. الزعبي، احمد، وآخرون (٢٠٠٨): اثر انماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الاميرة عالية الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١١، العدد ١، ص: ٢٦٥ - ٢٩٠.
٨. السليمانى، ميرفت (٢٠١٢): انماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ واساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الرابع ثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٩. الطائي، أنوار غانم يحي طه (٢٠٠٣): أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بالعوادات الدراسية لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الموصل.
١٠. العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤): علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق): ط ١، عمان، الأردن.
١١. الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠): الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية. العالمية المتحدة. ط ١. بيروت. لبنان.
١٢. تيس، سيد علي، وآخرون (٢٠٠٧): اثر استخدام إستراتيجية مدعومة ببعض الأنشطة المختبرية على اساليب تعلم بعض المفاهيم الكيميائية في السنة الأولى بالتعليم الجامعي بالجزائر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٨، العدد ١، ص: ٦٧ - ٩٠.
١٣. جابر، عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم (١٩٨٦): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية. القاهرة.
١٤. جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٤): علم النفس التربوي. ط ٣، دار النهضة العربية.
١٥. حبشي، نجدي ونيس (٢٠٠١): تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء انموذج التعلم الخبراتي لكولب. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ١٤، العدد ٤، ص: ٦٩ - ١١٢.
١٦. خزام، نجيب الفونس وصالحه عيسان (١٩٩٤): استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين. مجلة الدراسات، الاردن، المجلد ٢١، العدد ٥، ص: ٣٢٧.

١٧. رواشدة، إبراهيم وآخرون (٢٠١٠): أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في اربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ٦، العدد ٤، ص: ٣٦١ - ٣٧٥.

١٨. عبدالرحمن، سعد (١٩٩٨): القياس النفسي (النظرية والتطبيق). ط ٣، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

١٩. علوان، مصعب (٢٠٠٩): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.

٢٠. عودة، احمد سليمان، الخليلي و خليل يوسف (١٩٩٨) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

٢١. عودة ، احمد سليمان ، الخليلي و خليل يوسف (٢٠٠٠): القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط ٤ ، الأردن، دار الأمل.

٢٢. عوض الله، محمود وأمل عبد المحسن زكي (٢٠٠٩): المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، المجلد ٣، العدد ٣، ص: ١٥٧ - ٢١٣.

٢٣. كاظم، علي مهدي (١٩٩٤): بناء مقياس مقنن لسمات الشخصية لطلبة المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد.

٢٤. وقاد، الهام إبراهيم محمد (٢٠٠٨): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدي طالبات المرحلة الجامعية بمنطقة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية، جامعة أم القرى.

25. AASA: American Association of School Administrators. (1991): Learning styles. Putting research and common sense into proactive. Arlington, VA.

26. Anastasi, A. (1976): Psychological Testing, 3th ed, Macmillan Publishing, inc, New York.
27. Biggs, J. (1991): Teaching for Learning: The view from cognitive psychology. British Educational psychology. Vol. 53, PP. 1-3.
28. Cano, G. & Hewitt, E. (2000). " Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Inter-relationship and Influence on Academic Achievement." Educational Psychology, Vol. 20, No. 4, PP. 413-430.
29. Duff, A (2004) . A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory ? , Educational Psychological, Vol. 24 , No. 5 , pp. 699-709.
30. Ebel R. L. (1972). Essentials of Educational Measurement. New York Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
31. Good, I. & Brophy, J. (1987): Looking in classroom. Harper and Row. New York.
32. Hasirci, O. (2006): Learning styles of prospective primary school teachers. The cukurova a university case. Journal of theory and practice in education. Vol. 2, No.1. PP.15- 25.
33. Kolb, D. A. (1984): Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood cliffs, NJ: prentice- Hall.
34. Kolb, A & Kolb, D. (2005). The Kolb Learning Style Inventory- Version 3. 1. Available at: www.hayresourcesdirect.haygroup.com.
35. Kolb learning styles. Available at <http://www.businessballs.com>.
36. Novin, A. Arjomand, L. & Jourdan, L. (2003). An Investigation into the Preferred Learning Styles of Accounting, Management,

- Marketing, and General Business Majors, " Teaching & Learning, Vol. 18, No 1: PP. 24-31.
37. Nunnally , J. C. (1981). Psychometric theory. 2nd ed McGraw-Hill , New York.
38. Sadler– Smith, E. (2001): Does the Learning Styles Questionnaire Measure Style or Process? A Reply to Swailes and Senior (1999), International Journal Of Selection and Assessment, Vol.9,No.3,pp.207-214.
39. yetts, D. and strage .A. (1971): flexibility of cognitive style and its Relation ship to Academic Achievement in fourth and sixth Grades. The Journal of Educational Research, n (8), P. 345.
- في الطائي (٢٠٠٣) مصدر سابق.

الملاحق

ملحق (١): أسماء الخبراء الذين تم الاستعانة بآرائهم للتحقق من صدق أداة البحث

ت	اللقب العلمي	اسم الخبير	مكان العمل
١	أ.د.	صاحب عبد مرزوك	جامعة تكريت / كلية التربية
٢	أ.د.	رؤوف محمود القيسي	جامعة تكريت / كلية التربية
٣	أ.د.	واثق عمر موسى	جامعة تكريت / كلية التربية
٤	أ.د.	حسام طه محمد	جامعة تكريت / كلية التربية
٥	أ.د.	إحسان عليوي الدليمي	جامعة بغداد / كلية التربية
٦	أ.م.د.	أديب محمد نادر	جامعة تكريت / كلية التربية
٧	أ.م.د.	حميد سالم خلف	جامعة تكريت / كلية التربية
٨	أ.م.د.	صباح مرشود منوخ	جامعة تكريت / كلية التربية
٩	أ.م.د.	محمد أنور محمود السامرائي	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد
١٠	أ.م.د.	ندى فتاح العبايجي	جامعة الموصل / كلية التربية

١١	أ.م.د.	ثابت محمد خضير	جامعة الموصل/ كلية التربية
١٢	أ.م.د.	خشمان حسن علي	جامعة الموصل/ كلية التربية
١٣	أ.م.د.	سعد علوان حسن	جامعة كركوك/ كلية التربية
١٤	أ.م.د.	علاء الدين كاظم	جامعة كركوك/ كلية التربية
١٥	أ.م.د.	علاء صاحب عسكر	جامعة كركوك/ كلية التربية
١٦	أ.م.د.	هادي صالح رمضان	جامعة كركوك/ كلية التربية
١٧	أ.م.د.	عبد الكريم خليفة حسن	تربية كركوك/ معهد إعداد المعلمين
١٨	أ.م.د.	ياسر محمد طاهر	جامعة كركوك/ كلية التربية

ملحق (٢): مقياس أساليب التعلم بصورته النهائية

جامعة تكريت/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزتي الطالبة... عزيزي الطالب:

تحية طيبة

أمامك استبيان يتكون من (٤٣) فقرة كل منها توضح طريقتك المفضلة في التعلم، يرجى قراءة كل منها والإجابة بوضع علامة (✓) أمام البديل الذي ترى انه يعبر عن طريقتك في التعلم، علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصراحة وصدق، ولا تستغرق وقتا في الإجابة، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها احد، لاستخدامها في أغراض البحث العلمي...

تقبلوا منا خالص شكرنا وتقديرنا.

مثال توضيحي:

تطبق علي بدرجة قليلة جدا	تطبق علي بدرجة قليلة	تطبق علي بدرجة متوسطة	تطبق علي بدرجة كبيرة	تطبق علي بدرجة كبيرة جدا	اختبر نفسي في الموضوعات التي اتعلمها حتى افهمها تماما
--------------------------------	-------------------------	-----------------------------	----------------------------	--------------------------------	--

			✓		
--	--	--	---	--	--

معلومات عامة

يرجى وضع علامة (✓) في المربع الذي ينطبق عليك:

الصف: الرابع ☐ الخامس ☐ السادس ☐

الجنس: ☐ ☐

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

ت	الفقرة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	أحب الأشياء المحسوسة التي استطع رؤيتها ولمسها					
٢	اشعر بالفخر عندما انجز عملا دقيقا بمفردي					
٣	اتبع أسلوبا مدروسا ومحكما لحل المشكلات					
٤	أتعلم أفضل عند تطبيقي للأفكار تطبيقا عمليا					
٥	أشارك زملائي عند اتخاذ أي قرار					
٦	انتبه للتفاصيل انتباها شديدا قبل الوصول الى قرار لحل المشكلة					
٧	أضع خطوات معينة لحل المشكلات وأتأكد من حسن تنفيذها					
٨	استمتع بالاشتراك مع زملائي لإنجاز الاعمال					
٩	اشعر بالملل من العمل الروتيني في المدرسة					
١٠	أميل الى الحذر من التفسير السريع للمعلومات					

رقم	الفقرة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١١	استمتع بالعمل مع الأشخاص ذوي التفكير الدقيق					
١٢	اعمل بجد لكي أنجز الأعمال الصعبة					
١٣	استخدم الألوان لتوضيح النقاط المهمة في عملية التعلم					
١٤	اشعر بالارتياح عندما افهم المشكلات					
١٥	أميل الى تقييم المواضيع الدراسية تقييما دقيقا					
١٦	أرى نفسي بانني مستعد دائما للعمل التطبيقي					
١٧	احترم وجهات نظر الآخرين					
١٨	أميل الى التروي وعدم الاستعجال في اتخاذ القرارات					
١٩	ابذل قصارى جهدي من اجل الدقة في العمل					
٢٠	أرى نفسي فاعلا ونشطا أثناء العمل التطبيقي					
٢١	أتحلى بالصبر أثناء العمل					
٢٢	أتعلم أفضل عند قيامي بتحليل الأفكار					
٢٣	استمع الى الآخرين وأشاركهم بالأفكار في المناقشات					
٢٤	أميل الى اتخاذ القرارات بعد اخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار					
٢٥	أميل الى القيام بواجباتي وفق جدول زمني محدد					
٢٦	ابذل كل ما بوسعي لإنجاز العمل					
٢٧	اقضي وقتا كثيرا من وقت فراغي في البحث عن معلومات جديدة					
٢٨	اشعر بالقلق اذا قصرت في أداء العمل المطلوب دون الالتزام بالوقت المحدد					

رقم	الفقرة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٢٩	أُسعى الى الإتقان والضبط في كل الأعمال التي أكلف بها					
٣٠	أميل الى رؤية نتائج أعمالي					
٣١	أميل إلى الجلوس في مقدمة الصف لتجنب التشويش البصري					
٣٢	استخدم المسودات عند حل واجباتي قبل الاستقرار على النسخة النهائية					
٣٣	استطيع رؤية الضعف في مناقشات الآخرين					
٣٤	اشعر بأنني ميال لأي عمل أكلف به					
٣٥	افضل جمع اكبر قدر من المعلومات لحل المشكلة التي تواجهني					
٣٦	اتفحص المعلومات التي اتعلمها من زوايا عديدة					
٣٧	اشعر بأنني نشط دائما في حياتي اليومية					
٣٨	اذا قمت بعمل تطبيقي معين أحب ان اندمج فيه					
٣٩	اختبر نفسي في الموضوعات التي أتعلمها حتى افهمها تماما					
٤٠	اشعر بالثقة بالنفس عندما اقوم بأي نشاط					
٤١	الجا إلى زملائي لشرح المواضيع غير المفهومة					
٤٢	أميل الى تجربة الأشياء في عملية التعلم					
٤٣	اندفع إلى أي نشاط اكلف به					

ABSTRACT

The present study aimed at knowing the following:

1. the favorite learning styles of students of the preparatory stage.
2. The differences in the learning styles in accordance to the Sex variable (males-females).
3. The differences in the learning styles in accordance to the Specialization variable (scientific - humanity).

The research at the students of the preparatory stage in Kirkuk City during the academic year 2012/ 2013. In order to achieve these aims; the researchers has applied both research tools on a random class sample of (430) male and female students from the 4st and 5th and 6th in scientific and humanity disciplines, distributed upon (8) of the preparatory schools.

The tool were represented by the Learning styles scale as the Kolb Designed by the researchers. The researchers have verified the objectivity of scale through finding coefficients of validity and reliability. To verify the findings; the researchers have used suitable statistical means including: T-test, Pearson correlation coefficient and SPSS. Findings have shown the following:-

1. The sample of the students differ in the magnitude of their preference for learning styles. That most prevalent learning styles among the study sample is the (Diverges Style, followed by Assimilators Style, then Accommodators Style, and finally the Converges Style.
2. No difference has been shown among students of learning styles in gender variable (male / female).
3. A significant differences has been shown in all the Learning styles among variable (scientific / humanity) in favor of scientific.

According to these results, the researcher has attained a number of suggestions and recommendations.